

UNIVERSITÄT HELSINKI

Institut für moderne Sprachen

Germanistik

**Erfahrungen mit und Entwicklung von Sprachbewusstheit im
Umgang mit mehrsprachigem Lehrmaterial – eine
Untersuchung bei fortgeschrittenen Deutschlernenden**

Pro-Gradu-Arbeit

Betreuerin: Dr. Ulrike Richter-Vapaatalo

Vorgelegt von Marjukka Hekkala

April 2019

| | | | |
|--|-------------------------------|---|--|
| Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta | | Laitos – Institution – Department Nykykielten laitos | |
| Tekijä – Författare – Author Marjukka Hekkala | | | |
| Työn nimi – Arbetets titel – Title Erfahrungen mit und Entwicklung von Sprachbewusstheit im Umgang mit mehrsprachigem Lehrmaterial – eine Untersuchung bei fortgeschrittenen Deutschlernenden | | | |
| Oppiaine – Läroämne – Subject Germaaninen filologia | | | |
| Työn laji – Arbetets art – Level | Aika – Datum – Month and year | Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages | |
| Pro gradu -tutkielma | Huhtikuu 2019 | 75 sivua + liitteet 13 sivua | |
| Tiivistelmä – Referat – Abstract | | | |
| <p>Tutkielman tarkoituksena on selvittää edistyneiden saksanopiskelijoiden asenteita monikielisyys- ja monikieliseen saksanopetukseen sekä kartoittaa heidän kielitietoisuuttaan. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, millaisia vaikutuksia monikielisellä opetusmateriaalilla on monikielisyysasenteisiin sekä kielitietoisuuden kehittymiseen.</p> <p>Monikielisyys ja kielitietoisuus ovat ajankohtaisia aiheita sekä vieraan kielen tutkimuksessa että Euroopan ja Suomen koulutuspolitiikassa. Tutkielma pohjautuu monikielisyys- ja tertiäärikielididaktiseen tutkimukseen sekä kielitietoisuutta koskevaan tutkimukseen. Saksaa opiskellaan usein tertiäärikielenä eli vasta toisena vieraana kielenä tyypillisesti englannin jälkeen. Tällöin kielen oppimista voidaan helpottaa aiemman kielitaidon avulla mm. vertailemalla kieliä keskenään sekä käyttämällä erilaisia oppimisstrategioita. Tutkielmassa paneudutaan myös tutkielman kannalta oleellisiin asennetutkimuksen käsitteisiin.</p> <p>Tutkimus on empiirinen ja koostuu kahdesta eri osasta. Tutkimusaineisto on kerätty kyselylomakkeiden avulla. Ensimmäisessä kyselylomakkeessa on taustakysymyksiä, asennevääntämiä sekä avoimia kysymyksiä. Tässä yhteydessä opiskelijat tekivät myös monikielisiä kielioppitehtäviä. Toinen kyselylomake on toteutettu Helsingin yliopiston sähköisen kyselylomakkeen (E-lomake) avulla ja se sisältää monikielisiä tehtäviä koskevia avoimia kysymyksiä. Tutkimukseen osallistui 15 saksanopiskelijaa. Analysoinnissa hyödynnettiin määrällisiä ja laadullisia tutkimusmenetelmiä.</p> <p>Kaikki tutkimukseen osallistuneet saksanopiskelijat ovat taustaltaan monikielisiä ja käyttävät useampaa kieltä säännöllisesti. Kokemus monikielisestä kieltenopetuksesta on kuitenkin vähäistä. Monikielisyys nähdään yleisellä tasolla positiivisena asiana, mutta asenteet monikieliseen saksanopetukseen sitä vastoin ovat suurimmaksi osaksi negatiivisia. Opiskelijat ovat kuitenkin tietoisia muiden kielten hyödyntämisestä kielenoppimisessa ja osaavat käyttää monipuolisesti erilaisia oppimisstrategioita. Monikielisen opetusmateriaalin jälkeen asenteet monikieliseen saksanopetukseen ovat muuttuneet positiivisemmiksi. Suurin vaikutus materiaalilla on kielitietoisuuden kehittymiseen ja erityisesti kielenoppimiseen liittyvään tietoisuuteen, sillä uudenlaisen opetusmateriaalin avulla opiskelijat joutuivat muuttamaan totuttuja toimintatapojaan. Opiskelijat myös hahmottavat paremmin kielten välisiä yhteyksiä sekä eri kielille tyypillisiä ajattelutapoja.</p> | | | |
| Avainsanat – Nyckelord – Keywords monikielisyys, monikielisyysdidaktiikka, tertiäärikieli, tertiäärikielididaktiikka, kielitietoisuus, asennetutkimus | | | |
| Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampanuksen pääkirjasto | | | |
| Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information | | | |

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Einleitung..... | 5 |
| 1 Mehrsprachigkeit | 7 |
| 1.1 Individuelle Mehrsprachigkeit..... | 7 |
| 1.2 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit | 10 |
| 2 Mehrsprachigkeitsdidaktik..... | 12 |
| 2.1 Tertiärsprachendidaktik | 15 |
| 2.2 Tertiärsprachenmodell | 17 |
| 2.3 Sprachensituation und Deutsch als Tertiärsprache in Finnland..... | 20 |
| 3 Sprachbewusstheit..... | 22 |
| 3.1 Zum Begriff Sprachbewusstheit | 22 |
| 3.2 Sprachbewusstheit in der Tertiärsprachendidaktik | 25 |
| 4 Einstellungsforschung | 26 |
| 4.1 Methode und Material dieser Untersuchung | 29 |
| 4.2 Hintergrund der Studierenden | 33 |
| 5 Analyse und Ergebnisse..... | 35 |
| 5.1 Die anfänglichen Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit | 35 |
| 5.2 Erfahrungen mit mehrsprachigem Lehrmaterial und Entwicklung von Sprachbewusstheit | 45 |
| 5.2.1 Das Vergleichen der Sprachen..... | 45 |
| 5.2.2 Die Rolle der Reflexion..... | 51 |
| 5.2.3 Muttersprache im Deutschunterricht..... | 55 |
| 5.2.4 Erfahrungen und die Veränderung der Einstellungen..... | 60 |
| 6 Zusammenfassung und Ausblick | 67 |
| Literaturverzeichnis..... | 71 |
| Anhang | 76 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1. Lernen einer Erstsprache (L1) (Hufeisen und Gibson 2003: 16) | 18 |
| Abbildung 2. Lernen einer ersten Fremdsprache (L2) | 18 |
| Abbildung 3. Lernen einer zweiten Fremdsprache, Tertiärsprache (L3) | 19 |

Diagrammverzeichnis

| | |
|---|----|
| Diagramm 1. Einstellungen zur Mehrsprachigkeit..... | 36 |
| Diagramm 2. Einstellungen zu Muttersprache, Schwedisch und Englisch | 38 |
| Diagramm 3. Lernstrategien, Sprachbewusstheit..... | 40 |

Einleitung

Die europäischen Gesellschaften sind immer mehr mit religiöser und kultureller Vielfalt verknüpft. Gleichzeitig sind sie auch mehrsprachiger geworden. Während früher die Einsprachigkeit des Menschen als Normalfall in Europa gesehen wurde, ist die Lage heute ganz anders: Die Freiheit des Verkehrs und der Menschen in der EU, die Globalisierung und damit die Migration und die Flüchtlingswellen verändern die Gesellschaften, und in der Zukunft wird es in zunehmendem Maße zwei- und mehrsprachige Familien geben. Gute Fremdsprachenkenntnisse sind viel gefragt. Es ist kein Wunder, dass die Mehrsprachigkeit seit einigen Jahrzehnten ein Thema der Sprachforschung ist. Das hat auch die Europäische Union bemerkt und festgelegt, dass alle EU-Bürger und –Bürgerinnen außer ihrer Muttersprache noch zumindest zwei Fremdsprachen sprechen sollen. Dieses Ziel soll auch in den europäischen Schulen zugrunde liegen. (Rat der Europäischen Union 2002: 19)

In der heutigen globalen Welt wird „die Weltverkehrssprache“ Englisch überall verwendet. Englisch ist nicht nur eine Sprache unter anderen, sondern das Beherrschen des Englischen gehört zur Allgemeinbildung. Die Stellung des Englischen als *lingua franca* hat dazu geführt, dass Englisch fast überall in der Welt als erste Fremdsprache gelernt wird. Das ist der Fall auch in Finnland: Die Mehrzahl der finnischen Schülerinnen und Schüler beginnt das Fremdsprachenlernen mit dem Englischen (Statistikzentrum Finnland 2018a). Weil es zwei offizielle Sprachen in Finnland gibt, ist auch die schwedische Sprache ein Teil des alltäglichen Lebens und die finnischen Schüler müssen spätestens ab der sechsten Klasse Schwedisch lernen. Es ist also zu vermuten, dass die Deutschlerner schon mindestens Grundkenntnisse des Englischen und wahrscheinlich auch des Schwedischen haben, wenn sie mit dem Deutschen beginnen.

Englisch, Schwedisch und Deutsch gehören zu den germanischen Sprachen. Englisch und Deutsch sind sogar nahe Verwandte, die ihre Wurzeln im Westgermanischen haben. (Hakkarainen 2006: 64) Diese Verwandtschaft ist z.B. in den Bereichen Wortschatz und Grammatik bemerkbar. Manche Schüler sind sich aber dieser Ähnlichkeiten nicht bewusst und sind nicht daran gewöhnt, zwischen den gelernten Spra-

chen Verbindungslinien zu ziehen (Kursiša und Neuner 2006: 4). Wenn diese sprachlichen Ähnlichkeiten im Deutschunterricht berücksichtigt werden, eröffnet sich eine ganz andere und sehr effektive Weise, Deutsch zu lernen. Gleichzeitig wird die Sprachbewusstheit entwickelt: Die Lernenden vergleichen die Sprachen und bemerken z.B., aus welchen Teilen die Sprachen bestehen und wie sie funktionieren. (Neuner 2009: 4) Obwohl die Fremdsprachen hauptsächlich nacheinander gelernt werden (z.B. Deutsch nach Englisch), geschieht der Lernprozess verschiedener Fremdsprachen auch gleichzeitig und parallel auf unterschiedlichen Niveaus (Hufeisen und Neuner 2003: 5). Auch die Bedeutung der Muttersprache darf nicht vergessen werden: Die Muttersprache ist die Basis für weiteres Sprachenlernen (Neuner 2003: 17).

In dieser Untersuchung wird erforscht, wie finnische fortgeschrittene Germanistikstudierende zu mehrsprachigem Lehrmaterial stehen. Das verwendete Material behandelt das Thema Lokalität. In den Aufgaben gibt es Beispiele und Übungen mit den Sprachen Deutsch, Englisch, Schwedisch und Finnisch. In einigen Aufgaben spielt gerade die finnische Sprache eine wichtige Rolle. Die Studierenden müssen das Finnische und seine Strukturen sehr genau betrachten und mit dem Deutschen vergleichen. In der vorliegenden Studie ist das zentrale Ziel die Untersuchung der Sprachbewusstheit der Studierenden. Es wird erforscht, aus welcher Perspektive die Studierenden die Aufgaben machen, wie bewusst sie sich dieses Blickwinkels sind, ob sie ihre Perspektive oder Denkweise wechseln und erweitern können und inwiefern sie Brücken zwischen den Sprachen bauen können oder schon gebaut haben.

Kapitel 1 stellt die Mehrsprachigkeit mit ihren Dimensionen vor. Kapitel 2 beschäftigt sich mit Mehrsprachigkeitsdidaktik und erörtert eingehender das Konzept der Tertiärsprachendidaktik. Zum Schluss des Kapitels wird auch die Sprachensituation und Deutsch als Tertiärsprache in Finnland behandelt. Das Thema des Kapitels 3 ist die Sprachbewusstheit. Danach werden im Kapitel 4 Einstellungsforschung, die Methode und das Material der Untersuchung sowie die Forschungsfragen präsentiert. Die Analyse findet sich im Kapitel 5 und im Kapitel 6 werden Zusammenfassung und ein Ausblick gegeben.

1 Mehrsprachigkeit

Obwohl es seit den 90er Jahren viele Untersuchungen im Bereich Mehrsprachigkeit gibt, ist die Definition gar nicht eindeutig. Ein bedeutender Grund dafür ist, dass die Forscher die Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und verschiedenartigen Interessen für das Phänomen haben. Unter dem Begriff Mehrsprachigkeit werden verschiedene Dimensionen unterschieden. In dieser Arbeit werden zwei Dimensionen behandelt: 1) *individuelle Mehrsprachigkeit* bzw. *Plurilingualität* und 2) *gesellschaftliche Mehrsprachigkeit* bzw. *Multilingualität*. Das ist auch die Verteilung des Rats der Europäischen Union (2007: 10). Nächstfolgend werden beide Dimensionen betrachtet, mit Hauptfokus auf der individuellen Ebene.

1.1 Individuelle Mehrsprachigkeit

Ab wann ist die Rede von Mehrsprachigkeit? Darüber herrscht in der Mehrsprachigkeitsforschung keine Einigkeit und es wird darüber debattiert, welche Punkte bei der Definition eine Rolle spielen sollen. (Vetter 2008: 95) Riehl (2014: 11) hat eine folgende Einteilung gemacht, unter der das Phänomen in dieser Arbeit betrachtet werden kann: *nach Art des Erwerbs*, *nach gesellschaftlichen Bedingungen* (siehe Kapitel 1.2), *nach Kompetenz* und *nach Sprachkonstellationen*.

Die Sprachen können entweder simultan oder sukzessiv erworben werden. Der simultane Spracherwerb bedeutet, dass das Kind bilingual aufwächst, es beherrscht also zwei Erstsprachen (L1). Der sukzessive Erwerb dagegen bezieht sich darauf, dass das Sprachenlernen nicht gleichzeitig geschieht. Der Erwerb kann in einer natürlichen Umgebung oder gesteuert in der Schule geschehen. Die Form des Erwerbs hat eine Auswirkung auf die Art der Mehrsprachigkeit: Ein Sprecher, der von Anfang an mit mehreren Sprachen gleichzeitig aufgewachsen ist und die Sprachen meist unbewusst in sozialen Situationen erworben hat, und ein Sprecher, der die Sprache und die Wörter über Übersetzungen und Regeln lernt, unterscheiden sich von einander im Sprachgebrauch (z.B. in der Sprachmischung). (Edmondson und House 2006: 11, Riehl 2014: 11-12) Viele Mehrsprachigkeitsdefinitionen beziehen also die Zweisprachigkeit in die Mehrsprachigkeit ein und bezeichnen ein Individu-

um als mehrsprachig, wenn es neben der Muttersprache eine oder mehrere Sprachen im Laufe seines Lebens erlernt und situationsbedingt von einer Sprache in die andere wechseln kann. (vgl. z.B. Franceschini 2006: 38) Nach Bausch (2007: 439) sollten die Begriffe Zwei- und Mehrsprachigkeit dagegen nicht als Synonyme verwendet werden. Nach ihm sollte es klar sein „[...], dass sich *echte* Mehrsprachigkeit mit dem Erwerb einer *dritten* modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer *zweiten Fremdsprache* auszuformen beginnt.“ Apeltauer (2001: 628) hat den Unterschied folgendermaßen formuliert:

Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen. Analog dazu lässt sich Mehrsprachigkeit als alternierender Gebrauch mehrerer (d. h. mindestens dreier) Sprachen bestimmen. (Apeltauer 2001: 628)

Auch Hufeisen (2003a: 8) verweist darauf, dass in den letzten Jahrzehnten geklärt geworden ist, dass das Lernen von Folgefremdsprachen sich vom Lernen einer ersten Fremdsprache unterscheidet.

Mehrsprachigkeit wird als ein dynamischer Prozess verstanden und die Kompetenzen verändern sich im Laufe des Lebens: Sie können relativ stabil bleiben, aber es kann auch Perioden geben, in denen die Kompetenzen Veränderungen unterliegen, z.B., wenn der Sprecher ins Ausland zieht (Riehl 2014: 14-15). Die Verhältnisse zwischen den Sprachen sind oft hierarchisch und sie werden typischerweise in unterschiedlichen sozialen Rollen verschiedenerlei verwendet. Mit dem Terminus *Diglossie* wird diese Situationen beschreiben, in denen zwei oder mehrere Sprachen oder Varietäten im Kontakt stehen: Eine Sprache kann in allen Situationen die herrschende Sprache sein, aber es ist möglich, dass die dominante Sprache immer danach gewechselt wird, um welchen Bereich es sich jeweils handelt. (Johansson und Pyykkö 2005: 15, Riehl 2014: 14)

In der Mehrsprachigkeitsforschung wird auch darüber debattiert, was für einen Status (Dialekt/Soziolekt/Standardsprache) eine Sprache haben sollte, damit sie an Mehrsprachigkeit beteiligt sein kann (Riehl 2014: 16-17). Nach Wandruszka (1981) ist eine Sprache gleichzeitig viele Sprachen. Laut ihm spricht jeder Mensch mehrere Sprachen, weil er in mehreren Gemeinschaften und Gesellschaften lebt, in denen

verschiedene Sprachvarianten, wie Mundart, Fachsprache oder Umgangssprache, gesprochen werden. (Wandruszka 1981: 13, 39) Das alles wird *die innere Mehrsprachigkeit* genannt. Für diese Untersuchung ist *die äußere Mehrsprachigkeit* von Bedeutung. Die äußere Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit des Menschen, noch weitere Standardsprachen zu lernen. (Riehl 2014: 17) In der Definition von Feld-Knapp (2014: o.S.) können beide Aspekte gesehen werden:

Der Begriff der Mehrsprachigkeit bezeichnet einen Umstand, in dem den Sprachverwendern für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern in dem sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können. (Feld-Knapp 2014: o.S.)

Im weiten Sinne kann verstanden werden, dass die Voraussetzung, ein mehrsprachiges Individuum zu sein, damit erfüllt wird, dass der Sprecher seine Muttersprache in verschiedenen Situationen unterschiedlich verwenden kann. Im engeren Sinne wird ein Unterschied zwischen der Muttersprache und den weiteren Sprachen gemacht. (Feld-Knapp 2014: o.S.)

Die Mehrsprachigkeit hat viele Vorteile: Ein mehrsprachiges Individuum ist fähig in verschiedenen Situationen zu kommunizieren. Die Sprache hat auch einen großen Einfluss auf die Identitätsbildung: Mit der Muttersprache (L1) oder mit dem Dialekt wird die ethnische Identität ausgedrückt und diese Sprache hat eine ganz andere, emotionale Bedeutung für den Sprecher als die anderen beherrschten Sprachen. Falls das beispielsweise in einer Minderheitensituation nicht beachtet wird, hat es eine große Wirkung auf das Selbstbewusstsein. (Riehl 2014: 18) Die Majoritätsangehörigen lernen sehr selten die Sprachen der Minderheitsgruppe, aber umgekehrt wird angenommen, dass die Minderheiten die Mehrheitssprache können (Apeltauer 2001: 634). Mehrsprachige Menschen haben auch ein besseres Bewusstsein für Sprache, was beim Lernen weiterer Sprachen behilflich ist (siehe mehr über Sprachbewusstheit im Kapitel 3). Eine Sprache zu lernen und beherrschen bedeutet nicht nur, dass der Sprecher die grammatischen Strukturen kennt, sondern auch, dass er dabei kommunikative Verhaltensweisen aufnimmt und dadurch den Gesprächspartner besser „verstehen“ kann. (Riehl 2014: 18) Franceschini (2006: 38) bringt noch einen sehr wichtigen Punkt an: „Mehrsprachigkeit bezeichnet ein in kul-

turelle Entwicklungen eingebettetes Phänomen und ist somit durch hohe Kultursensitivität geprägt.“ Besonders dieser Aspekt hat eine große Bedeutung für die Gesellschaft. Die Sprache und Kultur sind stark eingebettet: Je mehr Sprachen beherrschen werden, umso besser können auch die Kulturen verstanden werden (Riehl 2014: 18).

1.2 Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Auf der Erde gibt es ungefähr 200 Staaten, in denen insgesamt etwa 6000 Sprachen gesprochen werden. Das bedeutet, dass es mehr als eine Sprache in einem Land gesprochen wird. In Europa ist die sprachliche Dichte niedriger als z.B. in Afrika: grob geschätzt werden 200-300 Sprachen in Europa gesprochen. (Johansson und Pyykkö 2005: 10) Viele Länder sind offiziell einsprachig, wie die meisten EU-Länder, z.B. Deutschland. Einige Länder sind offiziell zweisprachig, wie Finnland mit Finnisch und Schwedisch und dann gibt es Länder wie die Schweiz, wo sogar vier Sprachen einen offiziellen Status haben. In Wirklichkeit werden in allen diesen Ländern viel mehr Sprachen und Varietäten gesprochen. (Apeltauer 2001: 633)

Riehl (2014: 62-65) hat eine Einteilung folgender Art gemacht: a) *Mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip*, b) *Mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit*, c) *Einsprachige Staaten mit Minderheitsregionen* und d) *Allochthone Minderheiten*. Ein gutes Beispiel für das Territorialprinzip ist die Schweiz: Das Land ist in Gebiete eingeteilt (im Beispielfall in 26 Kantone), in denen jeweils eine bestimmte Sprache als offizielle Sprache erachtet wird. (Riehl 2014: 62) Im Kanton Obwald ist die Sprache Deutsch, in Vaud Französisch und in Graubünden Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch (EDA 2018). Es ist also nicht automatisch, dass in einem offiziell mehrsprachigen Land auch mehrsprachige Leute leben (Riehl 2014: 62). Normalerweise sind die mehrsprachigen Staaten nicht in Gebiete mit bestimmten Sprachen eingeteilt, sondern die Staatsbürger verwenden die Sprachen danach, um welche Situation es sich jeweils handelt. Das ist der Fall in den meisten Ländern in Afrika, wo die Leute meist eine ethnische Sprache als Hauptsprache in den kleinen Gemeinschaften sprechen, aber wo sie auch zumindest noch eine Nationalsprache und eine offizielle Amtssprache beherrschen. (ebd. 62-63) Viele Staaten,

wie z.B. Deutschland, sind dagegen offiziell einsprachig. In diesen Ländern gibt es jedoch viele mehrsprachige Regionen, in denen Minderheitsgruppen mit eigenen Sprachen und Kulturen leben. Zu der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit werden noch allochthone Minderheiten zugerechnet, die z.B. die Gastarbeiter umfassen. (ebd. 63-64)

Diese Erörterungen legen den Grundstein zu verschiedenen Mehrsprachigkeitsdefinitionen. Franceschini (2006: 38) hat in ihrer umfassenden Definition die oben genannten Aspekte folgendermaßen zusammengestellt:

Unter Mehrsprachigkeit wird verstanden die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen, in Raum und Zeit einen regelmäßigen Umgang mit mehr als einer Sprache im Alltag zu haben. Sprache wird dabei neutral verstanden als Varietät, die in Selbstzuschreibung von einer Gruppe als habitueller Kommunikationscode benutzt wird (somit sind Regionalsprachen und Dialekte eingeschlossen, wie Gebärdensprachen (sign languages)). (Franceschini 2006: 38)

In der Definition erklärt Franceschini (2006: 38), dass die Einsprachigkeit nicht mehr der Normalfall ist, sondern es sind mehrere Sprachen ständig auf unterschiedlichen Ebenen in unserem alltäglichen Leben dabei. Die Wichtigkeit der Sprache als Mittel der Selbstdarstellung wird betont und deswegen wird die Sprache neutral gesehen, damit auch Varietäten einbezogen werden können.

Unter einem mehrsprachigen Menschen wird in der hier vorliegenden Untersuchung ein solches Individuum verstanden, das mehrere Sprachen sich angeeignet hat und diese Sprachen regelmäßig und situationsbedingt verwenden kann. Mehrsprachigkeit und deren Dimensionen vom individuellen bis zum gesellschaftlichen Niveau werden in der Untersuchung als Oberbegriff betrachtet.

2 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Früher wurden Fremdsprachen sehr systematisch gelernt und es gab eine präzise Trennung zwischen den Sprachen: Es gab die Vermutung, dass die Sprachen getrennt gespeichert und prozessiert werden und sie sollten unter keinen Umständen im Unterricht gemischt werden. Auch Rückgriffe auf die Muttersprache (L1) wurden nicht als akzeptabel angesehen. (Hufeisen 2003a: 7, Hufeisen und Gibson 2003: 13)

In den 90er Jahren wurde bemerkt, dass es einen Unterschied ergibt, ob der Lerner seine erste Fremdsprache (L2) oder seine zweite oder noch weitere Fremdsprache (L3, L_n, *Tertiärsprache*) lernt (Hufeisen 2003a: 8). In die Überlegungen wurde nun einbezogen, dass die vorhandenen Kenntnisse aus anderen Sprachen beim Lernen der weiteren Fremdsprachen genutzt werden können (Königs 2005: 73-74). Auch die Gesellschaft hatte sich verändert: In den Schulen gab es nicht mehr eine homogene Elite, sondern die Schüler hatten sehr verschiedenartige Leistungsbereitschaft und Hintergründe mit vielen verschiedenen Sprachen (Neuner 2003: 13). Aus diesen Erkenntnissen wurden neue Modelle zum Sprachenlernen im Bereich Mehrsprachigkeit entwickelt: *Dynamic Model of Multilingualism (DMM)* von Herdina & Jessner (2002), *Rollen-Funktions-Modell* von Hammarberg (2001), *Faktorenmodell* von Hufeisen (2001), *Ecological Model of Multilinguality* von Aronin & Ó Laoire (2001, 2002) und *Foreign Language Acquisition Model (FLAM)* von Groseva (1998), die in allen Sprachen in die Praxis umgesetzt werden können. (Hufeisen 2003a: 8) Diese Modelle schließen einander nicht aus, sondern sie wurden zu unterschiedlichen Zwecken fortentwickelt (zu den Unterschieden siehe mehr z.B. in Hufeisen 2003b). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich später auf das Faktorenmodell, weil es für unterrichtlich gesteuertes Sprachenlernen entwickelt wurde, d.h. die individuelle Mehrsprachigkeit wird erst im Fremdsprachenunterricht in der Schule aufgebaut. (Hufeisen und Gibson 2003: 15)

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird berücksichtigt, dass die schon vorhandene Sprachbeherrschung immer durch jede neue Sprache vergrößert wird, d.h. wenn mehrere Sprachen gelernt werden, muss nicht jedes Mal von vorn anfangen werden. Es wird Aufmerksamkeit auch darauf gerichtet, dass die Kompetenz und

das Sprachprofil in den beherrschten Sprachen stark variieren können und dass der Fremdsprachenlerner nicht das Ideal des muttersprachlichen Niveaus als höchstes Vorbild haben sollte. (Neuner 2003: 16)

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden drei Arten der Mehrsprachigkeit unterschieden (Königs 2005: 74):

- 1) *Retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit* bedeutet, dass der Schüler seine Mehrsprachigkeit mit in den Unterricht bringt. Er ist z.B. ein zweisprachig aufgewachsener Schüler, der jetzt eine weitere Sprache lernt.
- 2) *Retrospektive Mehrsprachigkeit* bezieht sich auf den Schüler, der zweisprachig aufgewachsen ist. Er hat deswegen beträchtlichere und bessere Kenntnisse in der L2, die unterrichtet wird, als die anderen Schüler.
- 3) *Prospektive Mehrsprachigkeit* bedeutet, dass der Schüler einsprachig aufgewachsen ist und erst im Fremdsprachenunterricht seine Mehrsprachigkeit aufbaut.

Damit der Unterricht effizienter wird, sollten alle diese drei Typen auf unterschiedliche Weise im Unterricht berücksichtigt werden. Für alle drei Fälle ist jedoch gemeinsam die Erkenntnis, dass das Bewusstsein über die Sprache und die Förderung des eigenen Sprachenlernens in den Fremdsprachenunterricht integrieren werden sollten: Die bewussten Rückgriffe auf Vorwissen über die Sprache und über Lernerfahrungen wirken positiv auf den Aufbau von Mehrsprachigkeit ein und machen das Lernen effektiver und flüssiger. (ebd. 74)

Wie schon früher festgestellt, wird die Mehrsprachigkeit auch in der Europäischen Union für sehr wichtig angesehen. Im Jahr 2002 wurde beim Gipfeltreffen in Barcelona das Ziel vereinbart, dass alle EU-Bürger und -Bürgerinnen außer ihrer Muttersprache noch zumindest zwei weitere Sprachen sprechen sollen (Rat der Europäischen Union 2002: 19). Um dieses Ziel zu unterstützen, hat die EU einige Hilfsmittel für die europäischen Schulen entwickelt. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) bietet die Grundlagen für die Entwicklung von Lehrplänen, Richtungslinien, Lehrwerken usw. und stellt Ziele, Inhalte und Methoden zur Verfügung. Im GER wird betont, dass es in der Mehrsprachigkeitsdidaktik

nicht nur um die Sprachen geht, sondern auch um Kulturen: Die Kultur ist weitgehend in den Sprachen eingebettet. Zusammen bilden sie die *kommunikative Kompetenz*, die das Ziel des Sprachenlernens sein soll. (GER 2001: 14, 17) Das *Europäische Sprachenportfolio* (ESP) dagegen bietet konkrete Hilfe und Unterstützung beim Sprachenlernen und -lehren: einen Sprachenpass zur Selbsteinschätzung, eine Sprachbiographie und ein Dossier, das dem Lerner hilft, seine Lernentwicklung zu verfolgen und reflektieren (ESP 2018).

Weil Finnland ein EU-Land ist, sind die Richtlinien der EU und damit Anforderungen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch hier gültig. Ab August 2016 wurde eine weitgreifende Lehrplanreform in den finnischen Schulen durchgeführt, in denen die Mehrsprachigkeit eine große Rolle spielt. Das wird schon am Anfang des Lehrplans für die Grundschule POPS 2014 (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet) klar. Im Kapitel, wo die gemeinsamen Arbeitsweisen für die Grundschule geschildert werden, wird die Mehrsprachigkeit als ein sehr wichtiger Punkt neben z.B. dem Wohlergehen und der Sicherheit gesehen:

Yksi kulttuurisen moninaisuuden ilmentymä on monikielisyys. Jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen. Eri kielten käyttö rinnakkain koulun arjessa nähdään luontevana ja kieliä arvostetaan. Kielitietoisessa yhteisössä keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. (POPS 2014: 28)¹

Es wird festgestellt, dass jeder Mensch mehrsprachig ist und die verschiedenen Sprachen und deren Benutzung in den Schulen geschätzt werden. Die Bedeutung der Sprache wird betont: Die Sprachen spielen eine große Rolle beim Lernen, in der Interaktion und in der Selbstdarstellung. Die Sprache hilft auch dem Individuum an gesellschaftlichen Tätigkeiten teilzunehmen.

¹ Ein Kennzeichen kultureller Vielfaltigkeit ist Mehrsprachigkeit. Jede Gemeinschaft und jedes Mitglied einer Gemeinschaft ist mehrsprachig. Die Verwendung verschiedener Sprachen nebeneinander im Schulalltag wird als natürlich betrachtet und die Sprachen werden geschätzt. In einer sprachbewussten Gemeinschaft wird über die Einstellungen zu den Sprachen und Sprachgemeinschaften gesprochen, und die zentrale Rolle der Sprache für das Lernen, in der Interaktion und Zusammenarbeit sowie in der Entstehung der Identität und in der Sozialisation in der Gesellschaft wird anerkannt. [Diese und alle weiteren Übersetzungen von M.H.]

Im Lehrplan sind die Ziele der Spracherziehung in der Muttersprache und in den Fremdsprachen gleichermaßen formuliert:

Kielitaidon kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu elinikäisenä prosessina. Monikielinen kompetenssi kehittyy kotona, koulussa ja vapaa-ajalla. Se koostuu äidinkielen ja muiden kielten sekä niiden murteiden eritasoisista taidoista. Koulun kieltenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa. Se vahvistaa oppilaiden kielitietoisuutta ja eri kielten rinnakkaista käyttöä sekä monilukutaidon kehittymistä. (POPS 2014: 103, auch 124, 127)²

Die Schilderung wiederholt die wichtigsten Punkte der Mehrsprachigkeitsdidaktik (POPS 2014: 103): Die Sprachfertigkeit wird als ein lebenslanger Prozess gesehen und sie entwickelt sich nicht nur in der Schule, sondern auch in der Freizeit. Die neutrale Stellung der Sprache wird betont: Zu der mehrsprachigen Kompetenz gehören sowohl die Muttersprache und die Fremdsprachen als auch die Dialekte. Es wird nicht davon ausgegangen, dass alle Sprachen gleich gut beherrscht werden, sondern dass die Niveaus variieren können. Es wird dazu ermuntert, die Sprachen in verschiedenen Situationen im Sprachenunterricht zu benutzen: Die Schüler lernen die Sprachen nebeneinander zu benutzen und dies verstärkt auch die Sprachbewusstheit, die in dieser Untersuchung eine große Rolle spielt.

2.1 Tertiärsprachendidaktik

Deutsch ist weltweit eine typische Tertiärsprache, d.h. es wird als zweite oder weitere Fremdsprache gelernt. Die Tertiärsprachendidaktik wird für das Erlernen der Folgefremdsprachen verwendet und basiert auf der Gegebenheit, dass der Erwerbsprozess der ersten und der zweiten Fremdsprache verschiedenartig ist. (Marx und Hufeisen 2010: 827, 829) Obwohl diese Didaktik sich auf den Unterricht der L3 konzentriert, beginnt dieses Konzept nicht erst mit der L3, sondern schon im muttersprachlichen Unterricht: Im Tertiärsprachenunterricht wird das schon ent-

² Die Entwicklung der Sprachfertigkeit fängt in der frühen Kindheit an und geht als lebenslanger Prozess weiter. Die mehrsprachige Kompetenz entwickelt sich zu Hause, in der Schule und in der Freizeit. Sie besteht aus auf unterschiedlichen Ebenen vorhandenen Kenntnissen in den Muttersprachen und anderen Sprachen sowie deren Dialekten. Der Ausgangspunkt des schulischen Sprachenunterrichts ist die Sprachverwendung in verschiedenen Situationen. Sie stärkt die Sprachbewusstheit der Schüler und die parallele Verwendung verschiedener Sprachen sowie die Entwicklung der Lesefertigkeit auf unterschiedlichen Niveaus.

wickelte Potenzial aus dem Unterricht der L1 und L2 ausgenutzt (Hufeisen 2003a: 7).

In der Tertiärsprachendidaktik gibt es zwei Hauptziele. Das erste Ziel, *die Erweiterung des Sprachbesitzes*, bezieht sich darauf, dass der Lerner „Brücken“ zwischen den erlernten Sprachen baut. Er soll die ähnlichen, aber auch unterschiedliche Elemente in der neuen Sprache erkennen und sie mit dem schon Bekannten verknüpfen. Das zweite Ziel, *die Erweiterung des Sprachlernbewusstseins*, bedeutet, dass die Lernerfahrungen bewusst gemacht und immer wieder besprochen werden sollen. (Neuner 2003: 24-26)

Außer diesen Hauptzielen hat Neuner (2003: 28-32) noch die didaktischen Merkmale der Tertiärsprachendidaktik unter fünf Begriffen zusammengefasst: 1) Kognitives Lernen, 2) Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens, 3) Inhaltsorientierung, 4) Textorientierung und 5) Ökonomisierung des Lernprozesses.

Unter dem ersten Punkt tauchen die Hauptziele der Tertiärsprachendidaktik auf. Unter dem *kognitiven Lernen* wird die Entwicklung von Sprachbewusstheit (siehe Kapitel 3), also Wissen über Sprachen, verstanden. Dieses geschieht durch den Vergleich der Sprachen. Mehrsprachigkeit ist immer mehr oder weniger durch Transfererscheinungen aus den verschiedenen Sprachen geprägt. Damit sind jedoch nicht Kontrastivität an sich oder der systematische Vergleich zwischen den Sprachen gemeint. Wenn die erlernten Sprachen (von L1 bis L3) verwandte Sprachen sind und intensiv im Sprachkontakt stehen, gibt es wegen ähnlichen Sprachformen viele erkennbare Übergänge zwischen den Sprachen. Auch die Unterschiede sollten besprochen werden, weil sie leicht beim Lernen einer neuen Fremdsprache zum fehlerhaften Gebrauch führen können. (ebd. 25-28) Die Tertiärsprachendidaktik konzentriert sich jedoch nicht auf die negativen Transfererscheinungen (Interferenzen), sondern auf die positiven Wirkungen (Transfer) von anderen Sprachen. (Marx und Hufeisen 2010: 828-829) Ein wesentlicher Teil des kognitiven Lernens ist auch die Sprachlernbewusstheit (siehe mehr im Kapitel 3), also das Wissen über den eigenen Fremdsprachenlernprozess und die Erweiterung von Lerntechniken und -

strategien. Damit diese Dimensionen aktiviert werden, müssen die Lernprozesse immer wieder besprochen werden. (Neuner 2003: 28)

Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens betont den Verstehensaspekt im Sprachenlernen. Viele Erscheinungen in der neuen Fremdsprache können viel effizienter übernommen werden, wenn die anderen schon erlernten Sprachen als Hilfsmittel benutzt werden. Der Lerner sollte die ähnlichen und unterschiedlichen Elemente zwischen den vorhandenen Sprachen und der neuen Sprache wahrnehmen, sie einordnen und im Gedächtnis in den vorhandenen Wissensbeständen verankern, so dass sie bei Bedarf aktiviert werden können. (ebd. 29)

Mit dem Begriff *Inhaltsorientierung* ist gemeint, dass die Materialien und Inhalte interessant und motivierend sein sollen. Mit Hilfe der Materialien kann der Lerner „Forschungsreisen“ in die fremde Welt machen und seine eigene Welt aus einem anderen Blickwinkel sehen. Dabei ist die *Textorientierung* behilflich: Verschiedene Textsorten und Medien bieten gute Möglichkeiten diese fremde Welt zu untersuchen. Der letzte Begriff, *Ökonomisierung des Lernprozesses*, bezieht sich auf die Tatsache, dass das Ziel des Sprachniveaus in der Tertiärsprache oft dasselbe ist wie in der ersten Fremdsprache, obwohl normalerweise weniger Zeit für den Tertiärsprachenunterricht zur Verfügung steht. Deswegen sollten die Lernverfahren möglichst zeitsparend und effizient sein und man sollte sich auf die Transferbrücken konzentrieren. (ebd. 29-31)

2.2 Tertiärsprachenmodell

Als Verdeutlichung von einem Tertiärsprachenmodell wird das Faktorenmodell mit Abbildungen von Hufeisen vorgestellt (Hufeisen und Gibson 2003). Wie schon erwähnt wurde, wurde dieses Modell für unterrichtlich gesteuertes Sprachenlernen entwickelt und daher passend für diese Untersuchung, weil die Untersuchungspersonen ihre Mehrsprachigkeit erst im Fremdsprachenunterricht aufgebaut haben.

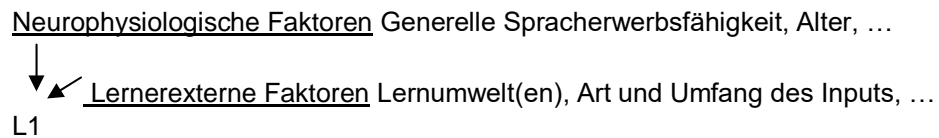


Abbildung 1. Lernen einer Erstsprache (L1) (Hufeisen und Gibson 2003: 16)

Beim Erwerben der Muttersprache beeinflussen erst nur die neurophysiologischen und lernumweltlichen Faktoren den Lernprozess, weil das Baby noch keine früheren Sprachkenntnisse hat. Jedes Kind hat die Fähigkeit, Sprache zu lernen, aber der Input hat einen großen Einfluss darauf, wie gut es glückt. Je ergiebiger der sprachliche Input ist, desto bessere Möglichkeiten hat das Kind für den erfolgreichen Spracherwerb. (Hufeisen und Gibson 2003: 15-16) Später in der Schule legt der Muttersprachenunterricht (L1) den Grundstein zur Tertiärsprachendidaktik: Der Lerner wird sich der Sprachnormen und -regeln bewusst, er wird gelehrt, aus welchen Teilen die Sprache besteht und wie die Sprache gebraucht wird, d.h. der Lerner fängt an, seine Sprachbewusstheit zu entwickeln. Aus der Sicht der Tertiärsprachendidaktik ist es wichtig, dass im muttersprachlichen Unterricht auch der Sprachlernprozess besprochen wird, somit auch die Sprachlernbewusstheit erarbeitet wird. (Neuner 2003: 19, 22)

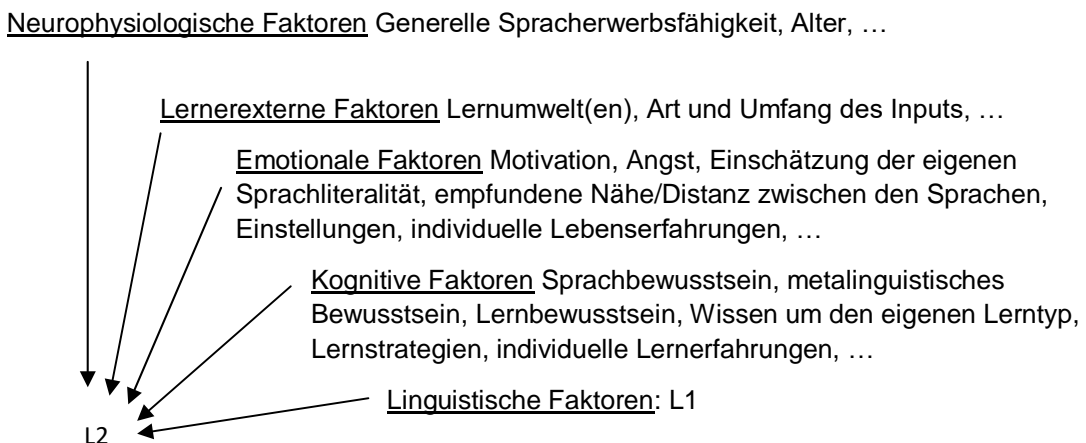


Abbildung 2. Lernen einer ersten Fremdsprache (L2)

Beim Lernen der ersten Fremdsprache (L2) kommen neue Faktoren dazu: emotionale, kognitive und linguistische Faktoren. Obwohl der Lerner früher noch keine Fremdsprache gelernt hat, kennt er schon seine Muttersprache und hat sowohl allgemeine Lebens- und Lernerfahrungen als auch Lernstrategien entwickelt, die er im Lernprozess der L2 verwenden kann. Besonders die Motivation, eine neue

Sprache zu lernen, hat eine große Auswirkung darauf, wie das Fremdsprachenlernen glückt. (Hufeisen 2001: 649, Hufeisen und Gibson 2003: 16) Im Unterricht der ersten Fremdsprache wird die Sprachbewusstheit durch Vergleich zwischen L1 und L2 weiterentwickelt. Auch die Sprachlernerfahrungen erweitern sich: Der Lerner muss sein Lernverhalten an das Fremdsprachenlernen anpassen. (Neuner 2003: 22-23)

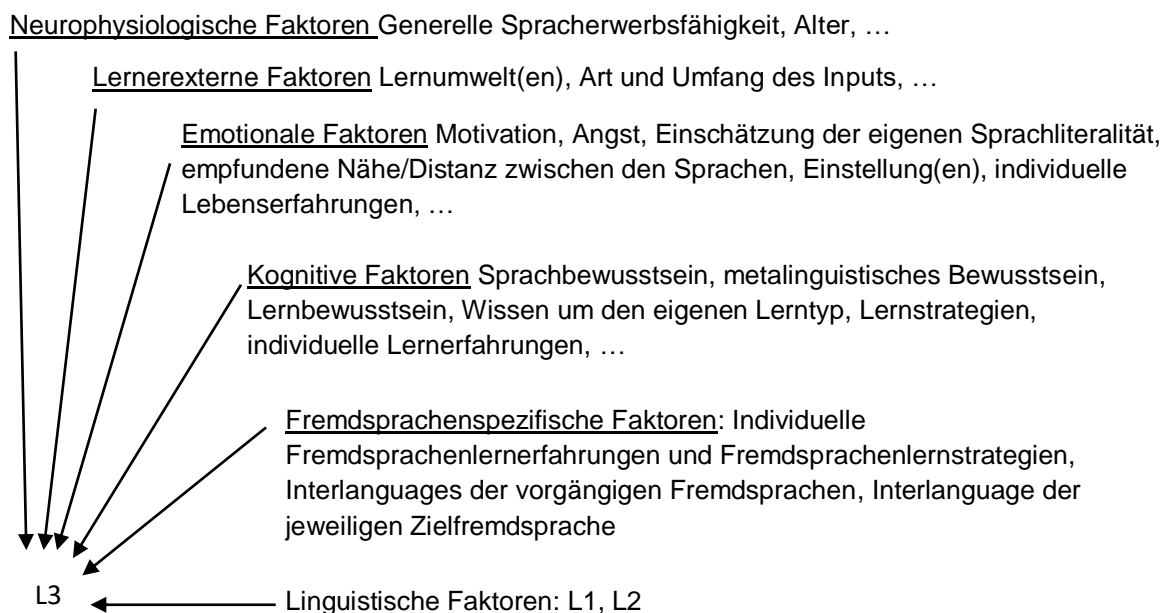


Abbildung 3. Lernen einer zweiten Fremdsprache, Tertiärsprache (L3)

Wenn eine zweite oder noch weitere Fremdsprache (L3, L_n) gelernt wird, hat der Lerner nicht nur allgemeine Lebens- und Lernerfahrungen und Lernstrategien, sondern ihm ist auch das Fremdsprachenlernen schon bekannt: Der Lerner weiß z.B., wie er Vokabeln am besten lernt, was für ein Lerntyp er ist, wie die schon erlernten Fremdsprachen funktionieren usw. (Hufeisen 2001: 649, Marx und Hufeisen 2010: 827-828) Besonders wenn die zu lernenden Sprachen ähnlich sind, kommen auch sprachliche Aspekte dazu (Hufeisen 2003a: 11). Es ist zu berücksichtigen, dass das Alter der Lernenden eine große Rolle im Tertiärsprachenlernen spielt: Wer eine zweite oder noch weitere Fremdsprache lernt, ist meistens kein kleines Kind mehr. Das bedeutet, dass eine Tertiärsprache bewusster und kognitiver gelernt werden kann und die Lernenden auch selber mehr Verantwortung für den Lernprozess tragen können. (Hufeisen 1999: 5-6) Bis zum Lernen einer zweiten

Fremdsprache erweitert sich das Faktorenmodell sowohl qualitativ als auch quantitativ, wie es in den Abbildungen visualisiert ist. Mit weiteren Sprachen kommen nur quantitative Veränderungen, d.h. es kommt nur eine neue Sprache dazu, obgleich die Einzelfaktoren sich auch noch qualitativ verändern können. (Hufeisen und Gibson 2003: 20)

Das Faktorenmodell und die Detaillierung von Neuner enthalten viele Inhalte, die in dieser Master-Arbeit große Bedeutung haben. Es wird besonders die Sprachbewusstheit und deren Entwicklung durch den Vergleich der Sprachen untersucht.

2.3 Sprachensituation und Deutsch als Tertiärsprache in Finnland

Es gibt zwei offizielle Sprachen in Finnland: Finnisch und Schwedisch. Die Statistik vom Jahr 2017 zeigt, dass von den Finnen 87,9 % Finnisch und 5,4 % Schwedisch als ihre Muttersprache angeben. Die nächst großen Gruppen als Muttersprache in Finnland sind Russisch, Estnisch und Arabisch. (Statistikzentrum Finnland 2018b)

Das Sprachangebot in den finnischen Schulen ist relativ groß und weil die Bevölkerung noch ziemlich homogen ist, kann es festgestellt werden, dass außer einigen Ausnahmen die individuelle Mehrsprachigkeit größtenteils durch gesteuertes Sprachenlernen besteht. Wegen zwei Amtssprachen ist die Sprachauswahl ein bisschen anders als in den meisten Ländern der EU. Die schwedische Sprache (bzw. das Finnische) wird obligatorisch spätestens ab der sechsten Klasse in der Grundschule gelernt.

Die erste Fremdsprache (*A1-Sprache*) beginnt spätestens ab der dritten Klasse in der Grundschule und ist obligatorisch. Dieses wird jedoch in der absehbaren Zukunft verändert werden, weil die finnische Regierung im Frühjahr 2018 mitgeteilt hat, dass die erste obligatorische Fremdsprache schon ab der ersten Klasse unterrichtet werden soll. Dies betrifft alle Erstklässler nächstes Jahr. (Valtioneuvosto 2018) Die Vormachtposition des Englischen kann sehr deutlich in der ersten Fremdsprachwahl gesehen werden: Im Jahr 2017 hat 89,9 % der Schüler in der dritten Klasse Englisch als obligatorische A1-Sprache gelernt. Die zweitgrößte Sprache ist Finnisch mit 5,6 %

und danach kommen Deutsch 1,3 %, Französisch 1,2 % und Schwedisch 1,0 %. (OPH 2018) Die Stellung des Finnischen ist anscheinend mit der zunehmenden Migration zu erklären.

Die Schüler können eine fakultative Fremdsprache (*A2-Sprache*) in der vierten oder fünften Klasse anfangen. Diese Prozentzahlen zeigen die Lage der A2-Sprache bei Fünftklässlern im Jahr 2017: Englisch 8,1 %, Schwedisch 6,2 %, Deutsch 5,7 %, Spanisch 2,7 % und Französisch 2,7 %. Wie oben schon genannt, fängt das Schwedische als obligatorisches Fach (*B1-Sprache*) in der sechsten Klasse an. Später in der Grundschule wird noch eine fakultative Fremdsprache (*B2-Sprache*) angeboten: Im Jahr 2017 war das Deutsche die populärste B2-Sprache mit 5,3 Prozent, danach kommen Französisch 2,5 %, Spanisch 2,0 % und Russisch 1,1 %. Falls es danach noch Interesse am Fremdsprachenlernen gibt, hat der Schüler noch in der gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit, eine fakultative *B3-Sprache* zu wählen: Im Jahr 2017 war das Spanische die beliebteste B3-Sprache mit 4,9 Prozent der Schüler, die nächsten Sprachen sind Deutsch 4,0 %, Russisch 2,9 %, Französisch 2,9 % und Italienisch 0,4 %. (SUKOL 2018, OPH 2018)

Wie aus den Zahlen geschlossen werden kann, ist die Position des Englischen unbestreitbar: Es wird immer noch als die erste Fremdsprache gewählt. Ein Grund dafür ist auch das Sprachangebot in den Schulen: viele Schulen bieten nur Englisch als erste Fremdsprache an. Wegen zwei Amtssprachen wird die schwedische Sprache bei den meisten als zweite Fremdsprache gelernt. Deutsch ist eine typische Tertiärsprache: der Schüler hat zumindest Englisch, meistens auch schon Schwedisch gelernt, wenn er mit dem Deutschen beginnt. Deswegen spielt die Tertiärsprachendidaktik in dieser Untersuchung eine sehr große Rolle.

3 Sprachbewusstheit

Die Diskussion über Sprachbewusstheit fing in den 80er Jahren in Großbritannien an. Erster Anstoß waren der sog. Bullock Report (A language for life, 1975) und später der Kingman Report (1988), in denen es Forderungen nach einem neuen Anfang für eine systematische Spracherziehung gab. Es gab Diskussionen über den niedrigen Standard des Englischen als Muttersprache und als Ausweg aus dieser Situation wurde die Entwicklung von *language awareness* gesehen: Die Sprache sollte ein Bestandteil aller Unterrichtsfächer in der Schule sein und die Form und Funktion der Sprache sollten immer wieder betrachtet werden. Wenn die Schüler sich dadurch der Sprache bewusst wurden, sollten so auch die Fertigkeiten in der Muttersprache verbessert werden. Der Anfang der Sprachbewusstheitsdiskussion liegt also im muttersprachlichen Unterricht, aber fand bald Eingang auch in die Fremdsprachendidaktik. (Wolff 2002: 32)

3.1 Zum Begriff Sprachbewusstheit

Der Begriff *Sprachbewusstheit* ist sehr verschiedengestaltig und gar nicht einheitlich. Der Grund dafür liegt in den verschiedenen Wissenschaftszweigen, die sprachliche Prozesse erforscht haben: Es gibt viele konkurrierende und überlappende Termini wie *Sprachreflexion*, *metasprachliche Kompetenz* oder der englische Terminus *language (learning) awareness*. (Schmidt 2010: 859) Die Undeutlichkeit des Begriffs kommt auch davon, dass die Sprachbewusstheit häufig einseitig oder nur teilweise in der Forschungsliteratur abgehandelt wird (Burwitz-Melzer 2012: 28). In der deutschen Muttersprachendidaktik wird der Begriff *Sprachbewusstsein* verwendet, aber wegen einer starken psychologischen Ausprägung hat sich dieser Begriff nicht in der Fremdsprachendidaktik durchgesetzt (Wolff 2006: 57, Fußnote 5).

Unter dem Begriff Sprachbewusstheit wird explizites Wissen über Sprache verstanden. Bei der Definition muss also eine Unterscheidung zwischen *explizitem* und *implizitem Wissen* gemacht werden. Unter explizitem Wissen wird vermittelbares und abrufbares Wissen verstanden. Implizites Wissen dagegen ist nicht verbalisier-

bar. Explizites und implizites Wissen stehen in Korrelation mit *bewusstem* und *unbewusstem Wissen*. Es ist zu berücksichtigen, dass es in dem Sprachbewusstseitskontext keine strikte Trennung zwischen bewusstem und unbewusstem Wissen gemacht werden kann, sondern man bewegt sich auf unterschiedlichen Ebenen auf der Skala bewusst – unbewusst. (Gnutzmann 2012: 40)

Explizites und implizites Wissen werden auch mit *deklarativem* und *prozeduralem Wissen* zusammengebracht, obwohl sie nicht völlig übereinstimmen (Schramm 2012: 198). Beim deklarativen Wissen handelt es sich um Wissen, das kommuniziert werden kann. Zu diesem Wissen gehören z.B. Kenntnisse, wie Sprachen und ihre Bestandteile funktionieren und wie die korrekt angewendet werden. Obwohl dieses Wissen explizit gemacht werden kann, bleibt es zum großen Teil implizit. Durch häufigen Gebrauch kann das deklarative Wissen automatisiert werden und zu prozeduralem Wissen werden. Das prozedurale Wissen umfasst also „das automatisierte Wissen“, Anwendungs- und Aktivierungsregeln, die nicht mitgeteilt werden können. (Gnutzmann 2012: 40, Hallet 2012: 51) Besonders für das Sprachenlernen ist das prozedurale Wissen von Bedeutung: Kundige Sprachlernende können z.B. Unbekanntes mit Bekanntem koppeln und sie können kompetent nach Ähnlichkeiten und Sprachverwandtschaften suchen, um besser kommunizieren zu können. Dieses Verhalten, das im Wirkungsbereich des prozeduralen Wissens existiert, wird Sprachlernbewusstheit genannt und bezieht sich darauf, wie der Lerner das Sprachenlernen mental verarbeitet. (Hallet 2012: 52, Gnutzmann 2007: 336) Hierzu ist es noch *konditionales Wissen* zu erwähnen. Die Funktion dieses Wissens ist, die konkreten sprachlichen Situationen zu erkennen, in denen das schon vorhandene deklarative und prozedurale Wissen aktiviert werden muss. (Hallet 2012: 52)

Im Sprachbewusstseitskontext wird angenommen, dass durch die Förderung sprachlichen Bewusstseins eine bessere Sprachperformanz entsteht. Neben sprachlichen Aspekten beinhaltet diese auch affektive Dimensionen sowie auch soziokulturelle und sprachkritische Faktoren. (Schmidt 2010: 859) Nach Hecht (1994: 131) besteht die Sprachbewusstheit aus vier Teilfaktoren: Erstens aus dem Wissen über Strukturen und Funktionen der Sprache, zweitens aus dem Wert der Sprache für den Sprecher, drittens aus der Rolle der Sprache in der Gesellschaft und viertens

aus Relativierungen, die sich aus Sprachenvergleich ergeben. James und Garrett (1991: 12-20) schlagen fünf Domänen vor, in denen der Begriff Sprachbewusstheit noch etwas genauer betrachtet werden kann (vgl. auch Schmidt 2010: 862):

1) *Die affektive Domäne* betont die emotionale Seite des Sprechers und bezieht sich auf die Entfaltung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier und Interesse an der Sprache.

2) *In der sozialen Domäne* wird das Verständnis für andere Sprachen und Toleranz für Minoritäten und ihre Sprachen berücksichtigt. Auch die Aufgeschlossenheit für kulturelle Vielfalt soll unterstützt werden.

3) *Die Machtdomäne* bezieht sich darauf, dass die Sprecher für das Erkennen von Sprachmanipulation sensibilisiert sein sollen.

4) *In der kognitiven Domäne* geht es um das Erkennen der sprachlichen Systeme, Regeln, Muster und Kontraste auf verschiedenen Ebenen.

5) *Die Performanzdomäne* bezieht sich darauf, wie bewusst der Sprecher die Sprache und das Lernen verarbeitet. Für den bewussten Umgang mit Sprachlernen wird der Begriff Sprachlernbewusstheit verwendet.

Die Sprachbewusstheit mit ihren Domänen kann als eine Teilkompetenz gesehen werden, die diagonal fast alle anderen Kompetenzbereiche des Sprachenlernens betrifft (Burwitz-Melzer 2012: 29). Wolff (2006: 59) verweist darauf, dass in den fremdsprachdidaktischen Untersuchungen meistens nur die kognitive Domäne und grammatische Bewusstheit beachtet worden sind, obwohl auch die Performanzdomäne von Wichtigkeit sei. Weil es Ergebnisse nur in dem kognitiven Bereich und wenige auch im Performanzbereich gibt, ist es noch unklar, inwieweit die Förderung von Sprachbewusstheit die Sprachfähigkeit verbessert (Wolff 2002: 34).

Diese Erörterungen liegen zugrunde verschiedener Sprachbewusstheitsdefinitionen. Wolff (1993: 514) hat den Begriff folgendermaßen definiert:

Unter Sprachbewusstheit (language awareness) soll also im weiteren Kontext die Fähigkeit verstanden werden, die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktionen von Sprache in der Interaktion bewusst wahrnehmen und darüber reflektieren zu können. (Wolff 1993: 514)

D.h. der Lerner soll wissen, wie die Sprache strukturiert ist, er soll die mentalen Sprachbenutzungsprozesse und die Funktionen der Sprache bemerken und darüber nachdenken können. Eine etwas deutlichere Definition schlägt die Gesellschaft für Language Awareness (Association for Language Awareness, ALA) vor, in der auf den ersten Blick besonders die affektive und kognitive Domäne vorkommen, aber in der alle obengenannten Domänen vertreten sind:

We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use. (ALA 2018)

In dieser Untersuchung werden alle Sprachbewusstheitsdomänen berücksichtigt, aber es wird besonders auf die kognitive Domäne und die Domäne der Performanz geachtet.

3.2 Sprachbewusstheit in der Tertiärsprachendidaktik

Obwohl der theoretische Status noch undeutlich ist und auch empirische Forschungsergebnisse darüber fehlen, ob die bewusstmachenden Aktivitäten für den Spracherwerb nützlich sind, ist Sprachbewusstheit in verschiedenen Fremdsprachenkonzepten sehr beliebt geworden (Schmidt 2010: 863-864). Der Kern der Sprachbewusstheit in der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist laut Hufeisen und Gibson (2003: 22), dass das bewusste Umgehen den Sprachlernprozess unterstützt. Es wird noch kurz vorgestellt, wie die Sprachbewusstheit im Faktorenmodell von Hufeisen (siehe Kapitel 2.2) gesehen wird.

Die Entwicklung der Sprachbewusstheit beginnt schon im Muttersprachenunterricht. Der Lerner wird sensibilisiert für die Sprache und er fängt an, seine Sprachbewusstheit zu entwickeln. Da es um Sprachgebrauch, Sprachnormen und -regeln geht, betrifft dieses das deklarative Wissen. Damit die Sprachlernbewusstheit (prozedurales Wissen) sich ausbilden kann, soll aus der Sicht der Tertiärsprachendidaktik auch der Sprachlernprozess schon im muttersprachlichen Unterricht besprochen werden. (Neuner 2003: 19-22)

Wenn der Lerner seine erste Fremdsprache (L2) lernt, entwickelt die Sprachbewusstheit sich weiter: Er vergleicht seine Muttersprache mit der neuen Sprache und wird sich der Ähnlichkeiten und Unterschiede bewusst. Er hat schon eigene Lernstrategien, die er jetzt an das Fremdsprachenlernen anpasst, d.h. die Sprachlernbewusstheit erweitert sich. Damit diese Erweiterungen erfolgen, sollten die Vergleiche zwischen den Sprachen im Unterricht angelegt sein und auch die Lernprozesse sollten immer wieder besprochen werden. (ebd. 22-23)

Wenn weitere Fremdsprachen (L3, L_n) gelernt werden, geschieht der Vergleich nicht nur zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache: Der Lerner hat schon Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen gemacht, die er jetzt mit der neuen Fremdsprache nutzen und bearbeiten kann (Hufeisen 2003a: 9). Die Rolle der Reflexion ist wichtig: Der Lerner sollte sich darüber Gedanken machen, wie er lernt, welche Lerntechniken er hat und wie er diese Techniken in die neue Sprache übertragen kann (Neuner 2003: 26). Besonders im fortgeschrittenen Alter trägt der Lerner selber mehr Verantwortung für den Lernprozess und deswegen kann das Lernen einer Tertiärsprache kognitiver und bewusster sein (Hufeisen 1999: 5-6).

4 Einstellungsforschung

Weil in dieser Arbeit auch Einstellungen erforscht werden, müssen auch die Prinzipien der Einstellungsforschung vorgestellt werden. Einstellungen sind dauernd in unserem alltäglichen Leben dabei. Das Problem in der Einstellungsforschung ist, dass die Einstellungen nicht sichtbar sind und deswegen nicht direkt gemessen werden können. (Erwin 2001: 2, 4) Es gibt sowohl explizite als auch implizite Einstellungen. Die expliziten Einstellungen sind bewusst, d.h. sie können mitgeteilt werden. Die impliziten Einstellungen dagegen sind teils oder völlig unbewusst und sind deshalb schwieriger zu untersuchen. (Schoel et al. 2012: 165)

Die Einstellungen können strukturell ein- oder mehrdimensional betrachtet werden (Erwin 2001: 7). Sie haben immer ein Objekt und sind nicht überallhin gerichtet, sondern richten sich auf Objekte, die persönlich bedeutungsvoll sind. Die Objekte

können konkret oder abstrakt sein. (Bohner und Wänke 2002: 5) Die Einstellungen liegen nicht bereits von Geburt an vor, sondern sie bilden sich aus sozialen Erfahrungen. Auch die Heredität und die Umwelt haben eine große Bedeutung. (Aiken 2002: 54) Erwin (2001: 5-6) betont noch einen interessanten Punkt: Die Einstellungen existieren schon vor dem Objekt und deswegen verdrehen sie die Verhaltensweise zu dem Objekt. So eine Prädisposition kann z.B. die Neigung sein, immer negativ zu reagieren.

Ein sehr viel verwendetes Modell in der Einstellungsforschung ist das sog. Dreikomponentenmodell (z.B. Erwin 2001, Aiken 2002, Bohner und Wänke 2002). Es behauptet, dass die Einstellungen aus drei Komponenten bestehen, die miteinander zusammenwirken. Die erste Komponente ist das Gefühl (*affect*), das entweder positiv oder negativ ist. Die zweite Komponente, die Kognition (*cognition*), beinhaltet Wissen, Erfahrungen und die wahrgenommenen Verhältnisse zwischen Objekten. Die letzte Komponente ist das konkrete Verhalten (*behaviour*), das durch die anderen Komponenten gesteuert ist. (z.B. Erwin 2001: 13-14) Diese Reaktionen sind relativ konsequent und stabil. Es ist jedoch zu erinnern, dass die Menschen sich nicht immer nach den Einstellungen verhalten. (ebd. 6, 14)

Die Einstellungen können auch nach ihrer Funktion einordnen werden. Es gibt viele verschiedene Theorien, aber meist werden vier Funktionen nach Katz (1960) unterschieden (Erwin 2001: 8-11): *die Nützlichkeitsfunktion (the instrumental function)* bedeutet, dass die Einstellungen mit dieser Funktion dem Individuum helfen, möglichst große Belohnungen zu erreichen. Manchmal dienen die Einstellungen als Abwehrmechanismus: *die Ich-Verteidigungsfunktion (the ego-defence function)* bezeichnet die Einstellungen, die eine eigene Weltanschauung bilden und das Individuum vor externer Realität schützen. Ein gutes Beispiel für diese Funktion ist die Voreingenommenheit. Die Einstellungen mit *der expressiven Funktion (the value-expressive function)* bestärken das Selbstbild oder die Gruppenmitgliedschaft. Mit diesen Einstellungen können z.B. Außenseitersituationen verstärkt werden. Die Einstellungen mit *der Wissensfunktion (the knowledge function)* helfen die Welt verständlich zu machen. Sie bieten Bedeutungen für Ereignisse, denen das Individuum begegnet, und reduzieren Komplexität.

Wie oben schon genannt wurde, sind die Einstellungen nicht beobachtbar und manchmal sind sie auch dem Individuum selbst nicht bewusst. Die Forschungsmethode hängt jeweils damit zusammen, was untersucht wird, um wie heikle Einstellungen es sich handelt und was für eine Population als Forschungsziel untersucht wird. Wenn z.B. sehr heikle Einstellungen gemessen werden, wollen die Probanden sie manchmal nicht nennen und deswegen kann z.B. eine indirekte Methode passend sein. In der Einstellungsforschung werden also vielerlei verschiedene Methoden verwendet: Interviews, Tagebücher, Einstellungsskalen, Beobachtungen usw. Die üblich verwendeten Skalen in der Einstellungsforschung sind Thurstone- und Likert-Skalen. (Erwin 2001: 44-45, 50) In dieser Untersuchung wird die Likert-Skala verwendet, aber es werden nicht alle Voraussetzungen der Skala erfüllt, weil keine Punktzahlen zusammengerechnet werden (siehe Kapitel 4.1).

Die Sozialpsychologen haben die Einstellungen zu einzelnen Sprachen ziemlich viel untersucht, aber die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit scheint noch ein junges Thema in der Einstellungsforschung sein (Lasagabaster und Huguet 2007: 1). Es ist vermutlich, dass das Thema der Mehrsprachigkeit in der Zukunft mehr Interesse hervorruft und besonders ist das im schulischen Kontext in Finnland zu erwarten, wo die Lehrplanreform mit mehrsprachigen Zielen erst kürzlich durchgeführt wurde. Von den Pro-Gradu-Arbeiten an der Universität Helsinki ist die Arbeit von Laura Aho (2017) zu nennen, in der sie Einstellungen von finnischen Deutschlehrerinnen zu Mehrsprachigkeit und zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten im Fremdsprachenunterricht untersucht hat.

In dieser Untersuchung werden die Einstellungen nach dem Dreikomponentenmodell folgendermaßen verstanden: Die Einstellungen können entweder positiv oder negativ sein. Sie sind auf Grund von Wissen, Gefühlen und Erfahrungen entstanden und zusammen haben sie eine Auswirkung auf das konkrete Verhalten. Weil die Probanden mehrsprachige Germanistikstudierende sind, wird davon ausgegangen, dass sie Interesse an dem Objekt, also an Mehrsprachigkeit, haben und Einstellungen dazu besitzen.

4.1 Methode und Material dieser Untersuchung

Diese Arbeit ist eine empirische Untersuchung und wurde mit Fragebögen durchgeführt. Die Untersuchung ist hauptsächlich qualitativ, aber hat auch einen quantitativen Teil. Als mehrsprachiges Lehrmaterial wurden von Ulrike Richter-Vapaatalo ausgearbeitete Lokalisationsübungen verwendet. Sowohl die Fragebögen als auch die Übungen sind im Anhang zu sehen.

Diese Untersuchung versucht, die folgenden Fragen zu beantworten:

1. Welche Einstellungen haben die fortgeschrittenen Deutschlernenden zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Deutschunterricht?
2. Wie sehen sie ihre eigene Sprachbewusstheit?
3. Wie bewerten sie das mehrsprachige Lehrmaterial und welchen Einfluss hat die Verwendung des Materials auf ihre Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit?

Tuomi und Sarajärvi (2009: 18) unterstreichen, dass in einer qualitativen Untersuchung die Theorien, Begriffe und Referenzrahmen unbedingt notwendig sind. Fragebögen werden typischerweise dann verwendet, wenn die Probandengruppe groß ist (Riemer 2016: 155). Tuomi und Sarajärvi (2009: 74-75) behaupten, dass Fragebögen mehr mit quantitativer als qualitativer Untersuchung zu tun haben, aber sehen auch keine großen Hindernisse, Fragebögen in der qualitativen Untersuchung zu benutzen. Die Fragen müssen sehr genau gestaltet werden, weil sie den Grundstein zur ganzen Untersuchung legen. Sie sollten eindeutig sein (es soll z.B. keine mehrdeutigen und extremen Wörter benutzt werden) und werden erst gesammelt, wenn die Forschungsfragen klar sind. Damit werden alle relevanten Fälle erfragt und redundante Fragen vermieden. Die Fragen sollten auf eine solche Weise gestaltet sein, dass sie den Befragten persönlich betreffen. (Daase et al. 2014: 105, Valli 2007: 102-103) Wenn die obengenannten Forderungen erfüllt werden, hat eine Fragebogenuntersuchung viele Vorteile, z.B.: Die Fragen können sehr präzise und deutlich formuliert werden, die Untersuchung hat eine bestimmte Struktur, die Antworten sind vergleichbar miteinander und die Anonymität kann besser gesichert werden. Fragebögen haben auch den Vorteil, dass sie elektronisch erstellt werden können. (Riemer 2016: 157) Hier ist der Begriff *Standardisierung* zu

nennen. Das bedeutet, dass die Befragung für alle Teilnehmer gleich ist (z.B. gleiche Fragenabfolge). (Daase et al. 2014: 104)

Vor dieser Arbeit wurde eine Pilotstudie durchgeführt, um zu sehen, wie die Fragebögen und Übungen funktionieren. Aufgrund der Pilotstudie und des Feedbacks wurden sowohl die Fragebögen als auch die Übungen bearbeitet: Die Fragestellung wurde klarer und redundante Fragen wurden gelöscht, auch das Layout wurde poliert. Die Übungen mussten vereinfacht werden, weil sie zu kompliziert formuliert waren.

Als Untersuchungsgruppe dienten hier zwei Gruppen von Germanistikstudierenden an der Universität Helsinki mit insgesamt 15 Personen. Die Untersuchung hatte zwei Teile. Im Voraus wurden keine Informationen über das Untersuchungsthema gegeben, damit wirklich die ersten Einstellungen zum Thema herausgefunden wurden.

Der erste Teil der Untersuchung wurde während einer Kurssitzung durchgeführt und dauerte 90 Minuten. Zuerst hatten die Studenten einen Fragebogen auszufüllen. Alle Fragen wurden schriftlich beantwortet. Weil nicht alle Teilnehmer Finnisch-Muttersprachler waren, waren die Fragen sowohl auf Finnisch als auf Deutsch formuliert. Es wurde gebeten, dass sie in der Sprache antworten, die sie besser beherrschen. Die Fragebogen befolgte die empfohlene Struktur (vgl. z.B. Riemer 2016: 160-161): Am Anfang ist „die Aufwärmphase“, d.h. es werden z.B. Hintergrundfragen gestellt. Danach folgen die Fragen, die leicht zu beantworten sind und am Schluss finden sich die möglicherweise heiklen Fragen. Auch in dieser Untersuchung wurden zuerst Hintergrundfragen über Alter und Sprachkenntnisse gestellt. Danach hatten die Probanden insgesamt 15 geschlossene Statements über Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit zu beantworten. Es gab sowohl positive als auch negative Statements, die gemischt vorgestellt wurden. Dabei wurde eine vierstufige Likert-Skala mit folgenden Antwortmöglichkeiten verwendet: *1 = Stimme voll zu*, *2 = Stimme zu*, *3 = Stimme nicht zu* und *4 = Stimme gar nicht zu*. Wie schon im Kapitel 4 erwähnt wurde, erfüllt die hier verwendete Skala nicht alle Voraussetzungen der Likert-Skala, weil zum Schluss keine Punktzahlen zusammengerechnet wurde (Erwin 2001: 53-56). Die neutrale Wahl *Ich weiß nicht* wurde ausgelassen, weil Einstel-

lungen herausgefunden werden sollten. Valli (2007: 115-116) verweist jedoch darauf, dass die Likert-Skala normalerweise unpaarig ist und deswegen eine Untersuchung mit einer vierstufigen Skala und eine Untersuchung mit z.B. einer fünfstufigen Skala nicht miteinander vergleichbar sind. Das Problem mit den geschlossenen Fragen ist, dass sie schlimmstenfalls willkürlich beantwortet werden, wenn sie die Befragten nicht betreffen. Trotzdem sind sie beliebt in Untersuchungen, in denen Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen erforscht werden. (Riemer 2016: 156, 159) Zum Schluss des Fragebogens wurden noch drei offene Fragen über das Thema gestellt. Die offene Fragestellung hat nach Valli (2007: 124) viele positive Seiten: Unter den Antworten kann es gute und neue Ideen geben. Mit den offenen Fragen ist es auch möglich die Meinung des Befragten ausführlich herauszufinden und es gibt mehrere Weisen die Antworten zu kategorisieren. Als negative Seiten der offenen Fragen werden folgende Fälle aufgelistet: Sie werden oft nicht beantwortet oder die Antworten sind undeutlich. Die Analyse macht auch viele Mühe. (ebd. 124)

Nach Beantwortung des Fragebogens machten die Studierenden die mehrsprachigen Aufgaben. Die Aufgaben behandelten das Thema Lokalität. In den Aufgaben gab es Beispiele und Übungen mit Deutsch, Englisch, Schwedisch und Finnisch. In einigen Aufgaben spielte gerade die finnische Sprache eine wichtige Rolle und die Studierenden mussten die Strukturen des Finnischen sehr genau betrachten und mit dem Deutschen vergleichen. Die Studierenden hatten die Möglichkeit Wörterbücher zu benutzen.

Der zweite Teil der Untersuchung wurde mit einem elektronischen Fragebogen (*E-lomake*) durchgeführt und wurde zu Hause als Hausaufgabe gemacht. Das *E-lomake*-Programm wird von der Universität Helsinki zur Verfügung gestellt. Die Studierenden antworteten schriftlich auf offenen Fragen, die die in der Kurssitzung gemachten Aufgaben sowie die Themen Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit behandelten.

Die Untersuchung wurde teils während der Kurssitzung durchgeführt und war eine obligatorische Leistung des Kurses. Weil die Teilnahme dadurch nicht freiwillig war,

hatten die Studierenden die Möglichkeit zum Schluss der Untersuchung die Teilnahme an der Untersuchung mit folgenden Alternativen zu bewerten: *Interessant, ich würde es gerne nochmal machen. / Ganz OK. / Langweilig. Ich habe es gemacht, weil es ein Muss war.* Es gab insgesamt eine Reaktion mit der Alternative *Langweilig. Ich habe es gemacht, weil es ein Muss war.* Der Fragebogen und die Antworten dieser Person wurden nicht in die Analyse aufgenommen, weil anzunehmen ist, dass die negative Einstellung dazu, dass man gezwungen war, an der Studie teilzunehmen, sich auf alle Antworten und Reaktionen zu den Fragen ausgewirkt hat und dieser Proband von daher nicht grundsätzlich neutral an der Studie herangegangen ist. Die finnische Sprache spielte in einigen Aufgaben eine große Rolle und deswegen wurden auch Teilnehmer, die nicht Finnisch-Muttersprachler waren, weggelassen. Um die Anonymität zu sichern, identifizierten sich die Probanden über Codes. Als die beiden Teile der Untersuchung durchgeführt und die Antworten aus beiden Teilen zusammengebracht waren, wurden die Codes gelöscht und die Probanden wurden nummeriert.

In der Analyse dieser Untersuchung werden die Prinzipien einer qualitativen Inhaltsanalyse verwendet. Zuerst werden die Untersuchungsfragen gestellt und aus dieser Perspektive werden die wesentlichen Punkte aus dem Datenmaterial hervorgehoben. In der Analyse wird das Korpus zuerst aufgeteilt. Dann wird es untersucht und nach Themen geordnet und zum Schluss wird es wieder als eine neue logische Ganzheit aufgebaut. (Tuomi und Sarajärvi 2009: 101, 108) Obwohl die Analyse eng mit der Theorie verbunden ist, weisen Tuomi und Sarajärvi (2009: 96) darauf hin, dass es schwierig ist, die Analyse rein objektiv zu machen: Die subjektiven Erfahrungen des Forschers haben immer Einfluss auf die Analyse und auf das Resultat.

Als Korpus dieser Untersuchung dienen die Antworten von 15 Germanistikstudierenden.

4.2 Hintergrund der Studierenden

Vom Alter her ist die Untersuchungsgruppe ziemlich homogen: Es gibt 12 Probanden zwischen 19-25 Jahren, einen Probanden zwischen 30-40 Jahren, ein Proband ist über 50 Jahre alt und ein Proband gibt kein Alter an. Um die Anonymität zu sichern, wurde nach dem Geschlecht nicht gefragt, weil es sichtlich weniger Männer als Frauen gibt.³ Alle Probanden sind am Anfang ihres Germanistikstudiums an der Universität: Ein Proband gibt an, dass er schon zwei Jahre Deutsch an der Universität studiert, alle anderen sind im ersten Semester. Es gibt insgesamt 11 Probanden, die Deutsch als Hauptfach studieren und vier Probanden, die Deutsch als Nebenfach haben. Trotz erst kurzer Zeit an der Universität sind sie alle fortgeschrittene Deutschlerner und nicht mehr am Anfang ihres Deutschstudiums: Vor dem Germanistikstudium hatten 14 Probanden Deutschunterricht mindestens sechs Jahre lang in der Grundschule und auf dem Gymnasium. Ein Proband gibt an, dass er Deutsch erst zwei Jahre vor dem Studium an der Universität gelernt hat, aber weil er die Aufnahmeprüfung bestanden hat, ist zu vermuten, dass seine Kenntnisse im Deutschen fortgeschritten sind.

Wie schon erwähnt wurde, sprechen alle Probanden Finnisch als Muttersprache. Sie erfüllen die Mehrsprachigkeitskriterien: Die Sprachhintergründe sind sehr vielfältig und die verschiedenen Sprachen sind ein wesentlicher Teil ihres alltäglichen Lebens. Neben der Muttersprache sprechen sie durchschnittlich vier Sprachen: sechs Probanden haben drei Fremdsprachen gelernt, vier Probanden erwähnen, dass sie neben der Muttersprache vier Fremdsprachen sprechen und fünf Probanden geben an, dass sie fünf oder mehr Fremdsprachen gelernt haben. Alle haben Englisch, Schwedisch und Deutsch gelernt, die auch in dieser Untersuchung eine große Rolle spielen. Alle Probanden haben ihre Mehrsprachigkeit erst gesteuert in der Schule aufgebaut (prospektive Mehrsprachigkeit), aber jetzt scheinen mehrere Sprachen ein wesentlicher Teil ihres Lebens zu sein: Alle sprechen Deutsch täglich oder wöchentlich wegen des Studiums und die Mehrzahl verwendet die Sprache auch in

³ Die Probanden dieser Arbeit werden generell im Maskulinum (der Proband, er) genannt, dies ist jedoch durchgehend generisch zu verstehen.

der Freizeit mit Freunden, liest deutsche Bücher oder sieht deutschsprachiges Fernsehen.

Die zweitmeistgebrauchte Sprache ist Englisch: Nur ein Proband erwähnt, dass er nicht so oft Englisch verwendet. Alle anderen geben an, dass sie täglich oder wöchentlich Englisch im Studium, bei der Arbeit oder mit Freunden und Verwandten sprechen. Die englische Sprache scheint eine sehr große Rolle auch in der Freizeit spielen, besonders im Fernsehen, in den sozialen Medien und im Internet. Die Länge des Englischlernens ist auffallend und stimmt mit den Statistiken des ersten Fremdsprachwahl überein: Alle Probanden haben Englisch mindestens neun Jahre gelernt.

Die Beziehung zur schwedischen Sprache ist zwiespältig: Alle haben Schwedisch mindestens sechs Jahre gelernt, weil es eine obligatorische Sprache in der Schule ist, und deswegen haben sie ziemlich gute Kenntnisse im Schwedischen. Neun Probanden erwähnen, dass sie zurzeit Schwedisch nur gelegentlich oder fast gar nicht verwenden. Der Rest der Probanden wiederum fühlt sich heimisch in der schwedischen Sprache: Zwei von ihnen studieren Schwedisch als Hauptfach an der Universität und die Sprache ist auch ein wesentlicher Teil ihrer Freizeit, vier Probanden verwenden Schwedisch auf der Arbeit, im Studium und/oder in der Freizeit. Die anderen genannten gelernten Sprachen sind Französisch (5 Probanden), Spanisch (5), Russisch (2), Italienisch (1), Chinesisch (1) und Estnisch (1). Von diesen Sprachen ist Französisch die meist verwendete Sprache: Drei Probanden sprechen die Sprache täglich oder wöchentlich. Andere Sprachen werden wöchentlich, selten oder fast gar nicht verwendet.

5 Analyse und Ergebnisse

Die Analyse ist in zwei Hauptteile gegliedert. Zuerst werden die anfänglichen Einstellungen zu Mehrsprachigkeit durchgegangen und es wird untersucht, wie die Probanden ihre Mehrsprachigkeit nutzen, welche Lernstrategien sie haben und wie bewusst sie mit den Sprachen umgehen. Im zweiten Teil der Analyse werden die Antworten behandelt, die die Probanden nach den mehrsprachigen Übungen gegeben haben. Es wird untersucht, ob sie etwas Neues über Mehrsprachigkeit denken, also ob ihre Sprachbewusstheit erweitert ist, und ob ihre Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und deren Benutzung im Deutschunterricht nach den Übungen verändert worden sind.

5.1 Die anfänglichen Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit

Vor dem ersten Teil der Untersuchung wurde keine Information über das Thema gegeben, damit wirklich die ersten Einstellungen untersucht werden können. Diese Einstellungen wurden mit Hilfe der Statements gesammelt. Es wurde auch drei offene Fragen gestellt, die diese Statements ergänzen. Die Statements waren in drei Themengruppen eingeteilt: Erstens gab es Behauptungen über Mehrsprachigkeit allgemein und im Kontext des Deutschlernens, zweitens wurden die Behauptungen zu einzelnen Sprachen, in diesem Fall zu Muttersprache, Schwedisch und Englisch, fokussiert und drittens gab es Behauptungen, die auf die Probanden selbst und ihren Arbeitsweisen und Lernstrategien gerichtet waren. Alle Antworten der Statements sind nach ihren Themen in den Diagrammen 1, 2 und 3 zu sehen. Zum Schluss wird eine Zusammenfassung von diesem Teil der Untersuchung gegeben.

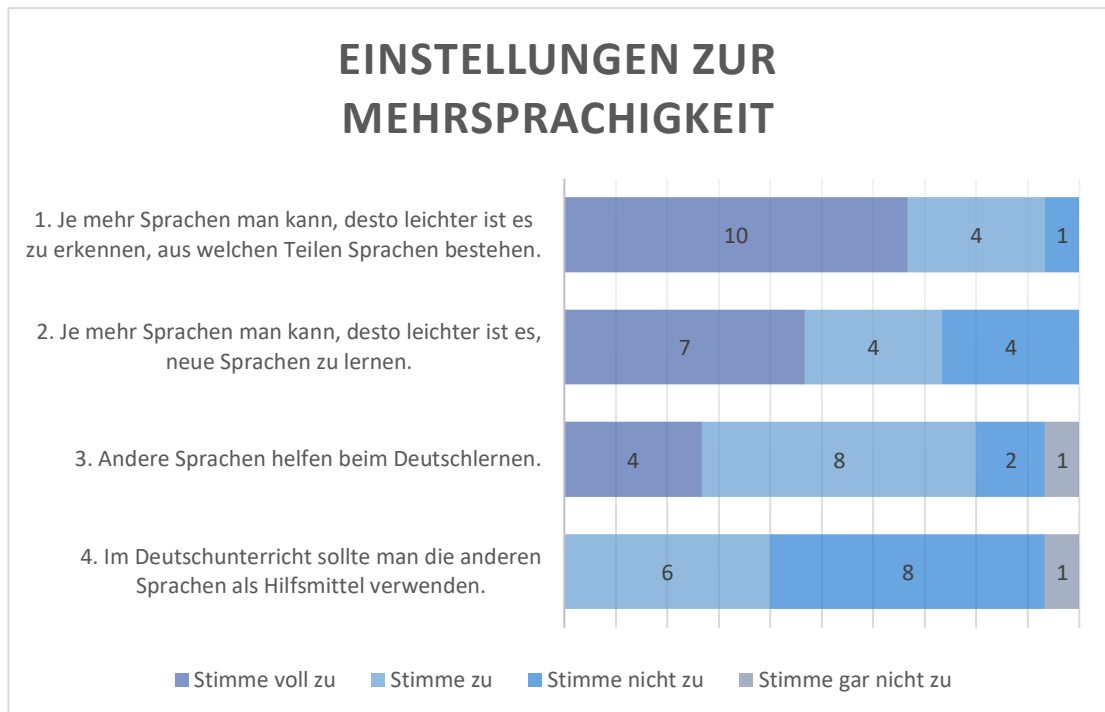


Diagramm 1. Einstellungen zur Mehrsprachigkeit

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik geht es um die Tatsache, dass die vorhandenen Kenntnisse aus anderen Sprachen beim Lernen der weiteren Fremdsprachen genutzt werden können (Königs 2005: 73-74). Wie es im Diagramm 1 zu sehen ist, sind die Probanden sehr positiv zu Mehrsprachigkeit allgemein eingestellt und sehen die Vorteile der Mehrsprachigkeit beim Sprachenlernen: Sogar 14 Probanden sind der Meinung, dass das Verständnis von Sprachbestandteilen mit Hilfe anderer Sprachen leichter wird und 11 Probanden meinen, dass es einfacher wird, neue Sprachen zu lernen, je breiter die Sprachreserve ist. Wenn die Behauptungen in Bezug auf das Deutschlernen konkretisiert werden, ist immer noch die klare Mehrheit, 12 Probanden, der Meinung, dass die anderen Sprachen beim Deutschlernen helfen. Wenn die anderen Sprachen als ein Teil des Deutschunterrichts vorgeschlagen werden, zerfällt die Zustimmung jedoch: Niemand stimmt voll zu, dass die anderen Sprachen als Hilfsmittel verwendet werden sollten, sechs Probanden stimmen zu und sogar neun Probanden sind dagegen.

Die erste offene Frage lautet **„Denke an Deinen bisherigen Deutschunterricht. Wurden auch andere Sprachen oder die finnische Sprache als Hilfsmittel verwendet? Auf welche Weise?“** Wenn die Hintergründe für die negative Einstellung gera-

de zur Verwendung weiterer Sprachen im Kontext des Deutschunterrichts untersucht werden, kann man keinen klaren Schluss aus den angegebenen eigenen Erfahrungen der Probanden ziehen: Sowohl in der Gruppe der positiv eingestellten als auch in der Gruppe der negativ eingestellten Probanden gibt es Individuen, die daran gewöhnt sind, mehrere Sprachen im Deutschunterricht zu haben (vgl. Bsp. 1, 2 unten), aber auch Individuen, die außer Deutsch nur Finnisch im Deutschunterricht gehört haben (3). Andererseits kann festgestellt werden, dass die anderen Sprachen relativ selten oder nur gelegentlich benutzt worden sind und niemand erwähnt, dass die Verwendung anderer Sprachen systematisch oder wiederholend gewesen wäre. Im Universitätsunterricht scheint die Verwendung anderer Sprachen gewöhnlicher zu sein (4, 5). Die anderen Fremdsprachen, die in den Antworten vorkommen, sind Englisch und Schwedisch:

1. Manchmal werden und wurden Beispiele aus dem Englischen und Schwedischen verwendet, besonders bei der Bildung der Verbzeitformen. (P1)⁴
2. Manchmal sind als Beispiele z.B. Englisch und Schwedisch verwendet worden, damit die Sache vielleicht mit Hilfe bekannter Sprachen besser verstanden wird (u.a. in der Grammatik). Auch die finnische Sprache ist als Hilfsmittel verwendet worden, z.B. wenn es um die Kasus ging. (P4)⁵
3. Finnisch ist fürs Grammatiklehren und für Strukturvergleiche verwendet worden. (P5)⁶
4. Im Grunde genommen nicht; gelegentliche Vergleiche zum Schwedischen und Englischen. Im Universitätsunterricht ist die deutsche Sprache bedeutend mehr mit den anderen Sprachen verglichen worden, was ich nützlich empfunden habe. (P7)⁷
5. In der Grundschule und in der gymnasialen Oberstufe wurden andere Sprachen eigentlich nicht als Hilfe benutzt, aber jetzt an der Universität wird in der Grammatik viel mit dem Englischen verglichen [...]. Für mich ist das beste, wenn Äquivalente in der Muttersprache gesucht werden, was z.B. mehr in der Oberstufe gemacht wurde. (P11)⁸

⁴ Välillä käytetään ja on käytetty esimerkkejä englannista ja ruotsista erityisesti verbin aikamuotojen muodostamisessa.

⁵ Joskus esimerkkejä sanottaessa käytetty esim. englantia ja ruotsia, että asia ehkä ymmärrettäisiin paremmin tuttujen kielten avulla (mm. kieliopissa). Myös suomen kieltä on käytetty apuna, esim. kun on ollut kyse sijamuodoista.

⁶ Suomea on käytetty kieliopin opettamiseen ja rakenteiden vertailuun.

⁷ Ei oikeastaan, satunnaisia vertauksia ruotsiin ja englantiin. Yliopisto-opetuksessa on saksan kieltä verrattu huomattavasti enemmän muihin kieliin, minkä olen kokenut hyödylliseksi.

⁸ Peruskoulussa ja lukiossa muita kieliä ei juurikaan käytetty apuna, mutta nyt yliopistolla kieliopissa verrataan paljon englantiin [...]. Itselleni on parasta, kun etsiiään vastineita äidinkielestä, mitä tehtiin enemmän esim. lukiossa.

Fast jeder meint, dass die finnische Sprache benutzt worden ist, aber es gibt auch drei Antworten, in denen außer Deutsch keine andere Sprache als Finnisch genannt wird. P6 gibt sogar an, dass die Unterrichtssprache beim Deutschlernen in der Grundschule und in der gymnasialen Oberstufe Finnisch war und dass sie Deutsch sehr wenig gesprochen haben.⁹

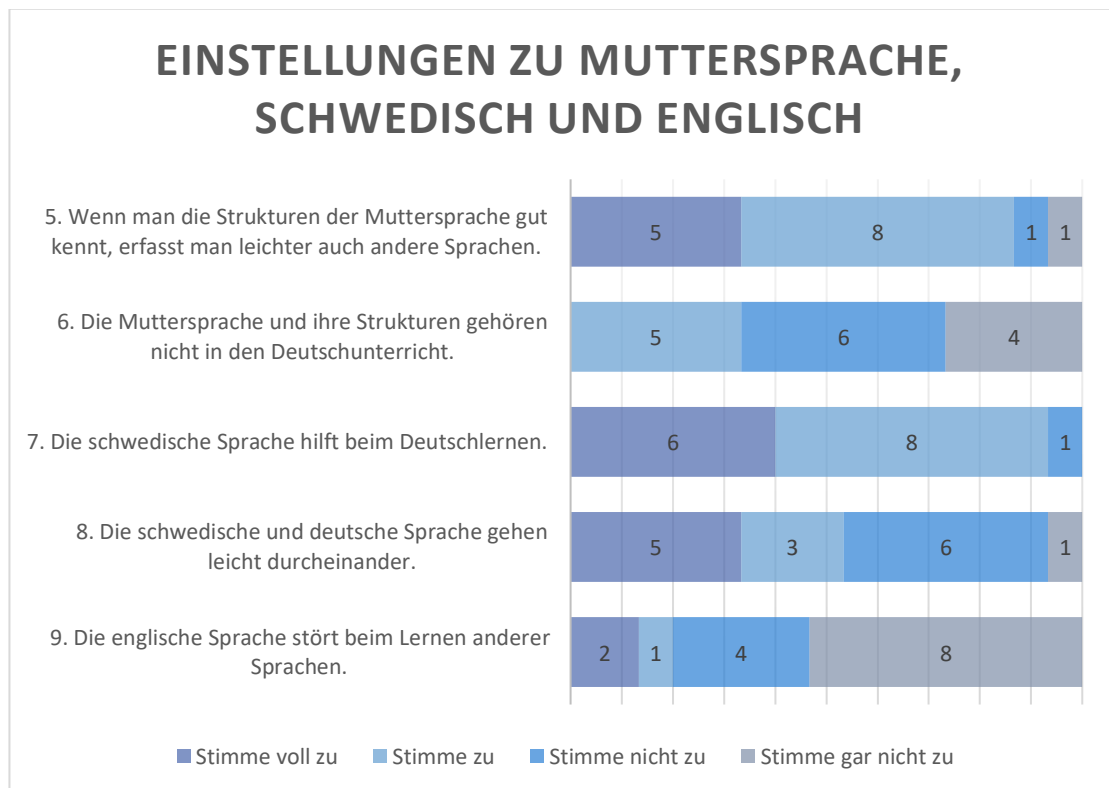


Diagramm 2. Einstellungen zu Muttersprache, Schwedisch und Englisch

In der Tertiärsprachendidaktik wird betont, dass die Muttersprache und der Muttersprachenunterricht den Grundstein zur Mehrsprachigkeit legen. Mit der Muttersprache fängt der Lerner an, die Strukturen, Normen und Regeln der Sprache zu erkennen, die später beim Lernen der Fremdsprachen helfen. Gleichzeitig wächst allmählich auch die Sprachbewusstheit. (Neuner 2003: 17) Diese Denkweise ist stark auch bei den Studierenden in dieser Untersuchung: Wie im Diagramm 2 zu sehen ist, sind 13 Probanden der Meinung, dass gute Kenntnisse in der Muttersprache beim Erlernen anderer Sprache helfen. Wenn die Muttersprache als ein Teil des Deutschunterrichts vorgeschlagen wird, ist die Zustimmung immer noch stark, aber

⁹ Peruskoulussa ja lukiossa opetuskieli oli suomi ja saksan puhuminen oli vähäistä.

geringer: fünf Probanden meinen, dass die Muttersprache und ihre Strukturen nicht in den Deutschunterricht gehören.

Englisch, Schwedisch und Deutsch gehören zu den germanischen Sprachen und haben viele Ähnlichkeiten z.B. in den Bereichen Wortschatz und Grammatik. D.h., dass die deutsche Sprache mit Hilfe des Englischen und Schwedischen viel effizienter gelernt werden kann, wenn diese Ähnlichkeiten berücksichtigt werden. Diese gleichzeitige Verwendung der Sprachen fördert auch die Sprachbewusstheit. (Neuner 2009: 4) Auch die Probanden nehmen das wahr und finden, dass sich die Sprachen aufeinander stützen: Nur P9 stimmt nicht zu, dass die schwedische Sprache beim Deutschlernen hilft. Für die Verwandtschaft und Ähnlichkeiten spricht auch das nächste Statement: Über die Hälfte der Probanden meint, dass die schwedische und deutsche Sprache leicht durcheinander gehen. Ein Grund dafür ist neben den Ähnlichkeiten wahrscheinlich die Tatsache, dass diese Probanden sowohl Deutsch als auch Schwedisch ungefähr gleich lang gelernt haben und die Kenntnisse in den beiden Sprachen noch nicht fest sind. Die englische Sprache dagegen scheint das Lernen anderer Sprachen nicht zu stören: 12 Probanden stimmen nicht zu oder gar nicht zu, dass Englisch eine schädliche Auswirkung hätte. Wie schon früher erwähnt wurde, haben die Probanden sehr gute Kenntnisse im Englischen und die Sprachbeherrschung ist fest gegründet, warum sie wahrscheinlich keine Verwechslungsgefahr mit anderen Sprachen empfinden.

LERNSTRATEGIEN, SPRACHBEWUSSTHEIT

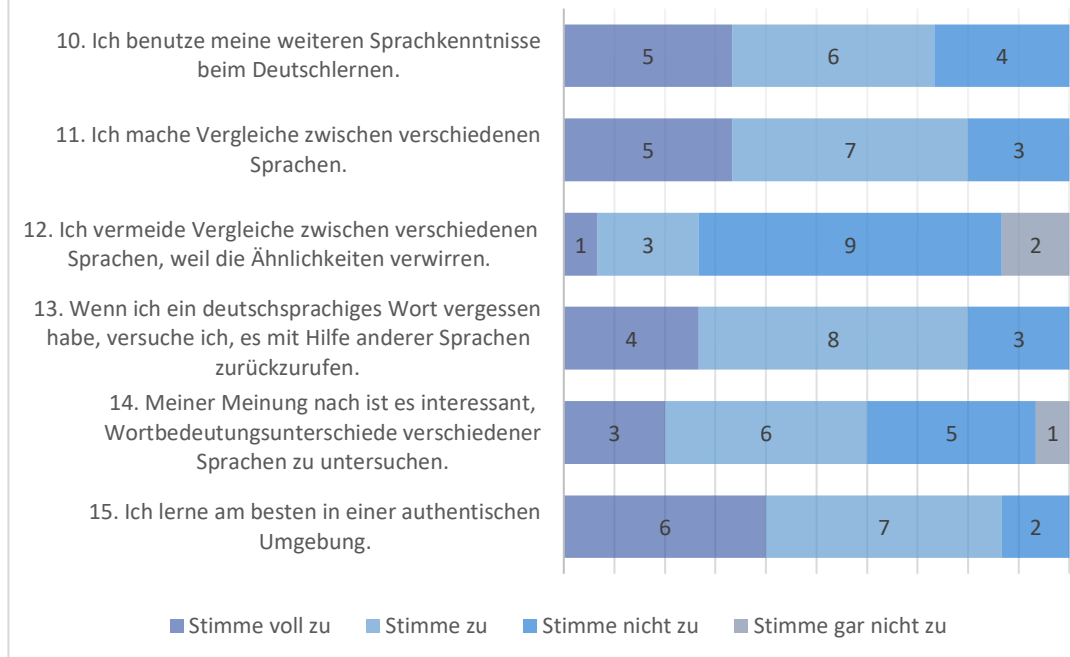


Diagramm 3. Lernstrategien, Sprachbewusstheit

Die restlichen Statements sind im Diagramm 3 gesammelt. Sie behandeln die Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit nicht mehr auf der allgemeinen Ebene, sondern sind an den Probanden selbst gerichtet: Wie die Probanden selbst ihre Mehrsprachigkeit nutzen, welche Lernstrategien sie haben und wie bewusst sie mit den Sprachen umgehen. 11 Probanden geben an, dass sie ihre weiteren Sprachkenntnisse beim Deutschlernen benutzen. Wenn diese Benutzung anderer Sprachen zum Vergleich zwischen verschiedenen Sprachen konkretisiert wird, bleiben die Zahlen fast gleich: 12 Probanden machen Vergleiche, drei dagegen nicht. Als Erklärung geben vier Probanden in dem nächsten Statement an, dass sie Vergleiche vermeiden, weil die anderen Sprachen verwirren.

Nach dem Vergleich zwischen verschiedenen Sprachen wurde auch in den offenen Fragen gefragt: **„Machst Du selber Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen? In welchen Situationen?“** Niemand sagt aus, dass er keine Vergleiche macht. Die Mehrzahl, neun Probanden, meinen, dass sie Sprachen vergleichen, aber dass so

was nicht so oft geschieht. Drei von denen erwähnen, dass das Problem darin liegt, dass die Sprachen durcheinander gehen (6, 7):

6. Ab und zu zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen, weil es einige Ähnlichkeiten gibt. Wenn das Vergleichen z.B. beim Verstehen einer Grammatik-sache hilft, empfiehlt es sich das zu tun. Beim Lernen der Wörter kann es eher verwirren. (P4)¹⁰
7. Ich vergleiche fremde Sprachen nur mit dem Finnischen. Es ist das klarste, weil ich Englisch nicht ‚akademisch‘ genug kann, und mit dem Schwedischen geht Deutsch nur durcheinander. (P11)¹¹

In zwei Antworten kommt auch vor, dass sie zwar nicht aktiv und bewusst Vergleiche machen, aber dennoch glauben, dass der Vergleich auch unterbewusst geschehen kann: P8 nennt, dass der Wortschatz des Deutschen für ihn sehr nützlich war, als er mit dem Schwedischen anfang, aber später hat er diese Gelegenheit nicht mehr so bewusst genutzt.¹² P10 dagegen gibt an, dass er sehr empfänglich für Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen ist. Er meint, dass er diesen Vorteil nicht bewusst verwendet, aber glaubt, dass die Bearbeitung unterbewusst geschieht.¹³

In den Antworten ist ersichtlich, dass sechs Probanden aktiv Vergleiche machen. Sie haben die Ähnlichkeiten in den germanischen Sprachen bemerkt und nutzen diesen Vorteil besonders beim Wortschatz (8, 9). Einige nennen nicht nur die Ähnlichkeiten, sondern erwähnen, dass sie ihre Aufmerksamkeit auch auf die Unterschiede z.B. zwischen dem Deutschen und Finnischen richten (10):

8. Wenn ich mir nicht sicher bin, wie irgendeine Sache ausgedrückt wird, denke ich über entsprechende Situationen in anderen germanischen Sprachen nach. Auch wenn die Wörter in verschiedenen Sprachen einander ähneln, geschieht das Vergleichen fast automatisch. (P2)¹⁴
9. Wenn ich mich an ein Wort nicht erinnere, versuche ich durch eine andere Sprache darauf zu kommen, z.B. Deutsch durch Schwedisch, Französisch durch Latein. Die

¹⁰ Joskus saksan ja ruotsin välillä, koska joitain samankaltaisuuksia on. Jos vertaaminen auttaa esim. kielioppiasian ymmärtämisessä niin kannattaa tehdä niin. Sanojen oppimisessa se voi enemmänkin sekoittaa.

¹¹ Vertailen vain suomen kanssa vieraita kieliä. Se on selkeintä, sillä englantia en osaa tarpeeksi ’akateemisesti’ ja ruotsin kanssa saksa vain sekoittuu.

¹² Kun aloin opiskelemaan ruotsia, saksan sanavarasto auttoi paljon. En muuten vertaile kovin paljon, ainakaan tietoisesti.

¹³ Huomaan aika herkästi samankaltaisuuksia eri kielten sanojen välillä, mutta en välttämättä hyödynnä niitä muistamiseen tms. [...], mutta varmasti alitajuisesti muista kielistä on hyötyä.

¹⁴ Jos en ole varma, miten joku asia ilmaistaan, mietin vastaavia tilanteita muissa germaanisissa kielissä. Myös jos sanat eri kielissä muistuttavat toisiaan, vertailua tapahtuu lähes automaattisesti.

Zusammensetzung der Zahlwörter im Deutschen und Französischen. Beim Übersetzen. (P14)¹⁵

10. Ich mache das sehr oft. Im Satzbau, bei Wörtern... Ich beachte Unterschiede zwischen dem Finnischen und dem Deutschen, z.B. „kaufen“ irgendwo (Deutsch) / irgendwoher (Finnisch). (P6)¹⁶

Auch in den Statements wurde gefragt, ob sie deutschsprachige Wörter mit Hilfe anderer Sprachen zu erinnern versuchen und die Mehrheit, 12 Probanden, stimmen zu oder voll zu, dass sie auf diese Weise vorgehen. Es wurde auch gefragt, ob sie es interessant finden, Wortbedeutungsunterschiede verschiedener Sprachen zu untersuchen. Das Resultat zu diesem Statement war eines der am wenigsten eingestimmten: Neun Probanden stimmen zu, dass es interessant ist, und der Rest findet es nicht interessant. Die Mehrheit, 13 Probanden, wertet die authentische Umgebung als allerbeste Lernumgebung.

Die letzte Frage auf dem ersten Fragebogen war: **„Auf welche Weise lernst Du Sprachen? Was für Lerntechniken oder -strategien verwendest Du?“** Nur zwei von den Probanden erwähnen, dass sie fast nichts fürs Lernen in der Freizeit machen: P10 antwortet, dass er das normalerweise nicht braucht, weil er alles relativ leicht in den Vorlesungen begreift,¹⁷ P14 dagegen beklagt sich darüber, dass er keine Zeit neben der Arbeit hat, aber scheint sich sehr bewusst sein, was für Übungen er bräuchte.¹⁸ Alle anderen scheinen sehr viel fürs Deutschlernen auch in der Freizeit zu tun und haben für sie passende verschiedene Methoden entwickelt. Manche machen Tabellen und Mindmaps, um die Strukturen der Sprachen besser zu verstehen (11), fünf Probanden unterstreichen die Bedeutung des Schreibens beim Lernen und bei der Verständigung (12, 13). In den Antworten wird das Dabeisein des Deutschen im alltäglichen Leben betont und manche erwähnen, dass sie möglichst authentische Situationen und authentische Weisen beim Lernen benutzen (11, 13, 14):

¹⁵ Jos en muista sanaa, yritän muistella sitä toisesta kielestä, esim. saksa ruotsin kautta, ranskaa latinan kautta. Lukusanojen rakentumista saksassa ja ranskassa. Kääntäessä.

¹⁶ Teen erittäin usein. Lauserakenteissa, sanoissa... Huomioin eroja suomen ja saksan välillä esim. ostaa jossakin (saksa) / jostakin (suomi).

¹⁷ Opin varsinkin kielioppia melko vaivattomasti, ja yleensä riittää, että käyn luennoilla ja teen annetut tehtävät.

¹⁸ Koetan ymmärtää luennoiden ja sisäistääkin sen, mutta työn ohessa aikapula haittaa tätä. [...] Kuuntelun merkityksen tietää, mutta siihenkään ei riitä tarpeeksi aikaa, ei myöskään lukemiseen.

11. Ich strebe danach, die Sprache möglichst viel und in authentischen Situationen zu verwenden, ich mache Tabellen und Diagramme von grammatischen Strukturen. (P2)¹⁹
12. In der Grammatik mag ich es, mir umfangreiche Notizen zu machen und verschiedene Regeln durch Beispiele zu veranschaulichen. Ich gebe bestimmten Elementen auch Farbecodes. Beim Lernen der Wörter hilft auch das Aufschreiben, damit man sieht, wie es geschrieben und ausgesprochen wird. (P1)²⁰
13. Ich lerne durch das Lesen von Büchern, eine gute Weise zu lernen ist auch mit ausländischen Freunden zu kommunizieren, z.B. telefonisch. Ich lerne auch gut, wenn ich z.B. Wörter selber aufschreibe und sie selbstständig lerne. (P3)²¹
14. Ich versuche mich der fremden Sprache auszusetzen. Ich höre viel auf Deutsch, weil es nicht so anstrengend ist wie das Lesen. Am meisten lerne ich aber durch Analysieren der Sprache: Wie werden die Sätze aufgebaut? Welche Bedeutungsunterschiede machen die Präfixe/Vorsilben? Usw. Ich vergleiche mit dem Finnischen. (P6)²²

Fast alle nennen sog. „leichte Weisen“ Sprachen zu lernen, d.h. sie machen Sachen, an denen sie Interesse haben, aber anstatt auf Finnisch machen sie es auf Deutsch: Sie lesen Bücher, sehen fern und hören deutschsprachige Musik (15, 16):

15. Durch Lesen und das Pauken bestimmter Sachen. Am einfachsten lerne ich jedoch, wenn ich die Sprache konkret verwende. Das Sprechen und Hören der Sprache funktionieren für mich am besten. Ich höre z.B. fremdsprachige Musik oder Nachrichten. Auch Filme und Serien sind nützliche "mühevolle" Weisen zu lernen. Ich habe auch Bücher in Fremdsprachen gelesen. (P7)²³
16. Durch Lesen, Musikhören, ich sehe die Liedtexte und in denen verwendete Wörter/Redewendungen genau an. (P9)²⁴

Zusammenfassend kann aus dem ersten Teil der Untersuchung Folgendes geschlossen werden: Auf allgemeiner Ebene sind die Probanden sehr positiv zur Mehrsprachigkeit eingestellt. Sie geben an, dass die anderen Sprachen beim Sprachen-

¹⁹ Pyrin käyttämään kieltä mahd. paljon ja autenttisissa tilanteissa, teen taulukoita ja kaavioita kieliopillisista rakenteista.

²⁰ Kieliopista tykkään tehdä melko laajoja muistiinpanoja ja havainnollistaa eri sääntöjä esimerkein. Annan myös värikoodeja tietyille elementeille. Sanojen oppimisessa auttaa myös niiden ylös kirjoittaminen, jotta näkee, miten se kirjoitetaan ja miten se lausutaan.

²¹ Opiskelen lukemalla kirjoja, hyvä tapa oppia on myös kommunikoida ulkomaalaisten ystävien kanssa mm. puhelimitse. Opin myös hyvin, kun kirjoitan esim. sanoja itse ylös ja opiskelen niitä itsenäisesti.

²² Yritän altistaa itseni vieraalle kielelle. Kuuntelen paljon saksaksi, sillä se ei rasita yhtä paljon kuin lukeminen. Eniten opiskelen kuitenkin analysoimalla kieltä: Miten lauseet rakentuvat? Mitä merkityseroja prefiksit/etuliitteet tekevät? Jne. Vertaan suomeen.

²³ Lukemalla ja tiettyjä asioita pänttäämällä. Helpoiten opin kuitenkin kieltä konkreettisesti käyttämällä. Puhuminen ja kielen kuunteleminen toimivat parhaiten minulla. Kuuntelen mm. vieraankielistä musiikkia tai uutisia. Myös elokuvat ja tv-sarjat ovat hyödyllisiä "vaivattomia" keinoja oppia. Olen myös lukenut kirjoja vieraili kielillä.

²⁴ Lukemalla, kuuntelemalla musiikkia, tutkin lyriikoita ja niissä käytettyjä sanoja/sanamuotoja.

lernen allgemein, aber auch beim Deutschlernen helfen. Es gibt aber mehr negative als positive Reaktionen, wenn es vorgeschlagen wird, dass die anderen Sprachen als Hilfsmittel im Deutschunterricht verwendet werden sollen. Fünf Probanden meinen auch, dass die Muttersprache und deren Strukturen nicht in den Deutschunterricht gehören, obwohl die Muttersprache als Basis für das Fremdsprachenlernen anerkannt wird und fast alle erwähnen, dass sie in ihrem bisherigen Deutschunterricht auch Finnisch gehabt haben. In den Antworten kommt auch heraus, dass sie einigermaßen daran gewöhnt sind, auch Schwedisch und Englisch im Deutschunterricht zu haben, aber dass dieses Verfahren nicht üblich gewesen wäre. Alle außer einem Probanden geben an, dass sie beim Deutschlernen vom Schwedischen profitieren, aber über die Hälfte meint auch, dass diese Sprachen leicht durcheinander gehen. Das Können der englischen Sprache scheint dagegen so stark und stabil zu sein, dass Englisch keine schädlichen Auswirkungen hat, obwohl es mit dem Deutschen nahe verwandt ist.

Dem Hauptanteil der Probanden ist bewusst, dass die weiteren Sprachkenntnisse beim Deutschlernen genutzt werden können und setzt das auch in die Praxis um. Vier Probanden meinen, dass sie andere Sprachen nicht beim Deutschlernen benutzen, aber wenn genaueres über das Vergleichen gefragt wird, wird klar, dass sie alle einigermaßen viel Vergleiche machen. Die Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen scheinen jedoch bei den meisten nicht systematisch oder aktiv zu sein, sondern eher zufällig. Ein bedeutender Grund dafür ist bestimmt die schon erwähnte Tatsache, dass es bisher nur wenig Vergleichen im Unterricht gibt und den Antworten zufolge ist der Gebrauch mehrerer Sprachen im Unterricht erst jetzt an der Universität üblicher. An dieser Stelle ist daran erinnern, dass fast alle Probanden erst zwei Monate lang an der Universität Deutsch studiert hatten, als diese Untersuchung durchgeführt wurde. Diejenigen, die aktiv Vergleiche machen, scheinen sich von Ähnlichkeiten zwischen germanischen Sprachen gut bewusst zu sein und überhaupt zwischen Sprachen, die in den gleichen Sprachfamilien gehören. Sie geben an, dass sie manche deutsche Wörter und Grammatikstrukturen durch andere Sprachen zurückführen können, aber sie sind sich auch der Unterschiede zwischen den Sprachen bewusst. Wenn die Domänen der Sprachbewusstheit (James

und Garrett 1991: 12-20) betrachtet werden, kann man dieses Verhalten auf die kognitive Domäne der Sprachbewusstheit beziehen, also auf die Erkennung der sprachlichen Systeme, Regeln und Kontraste auf verschiedenen Ebenen. In den Antworten kommt gut auch die Performanzdomäne der Sprachbewusstheit, also die Sprachlernbewusstheit, vor: Alle außer zwei Probanden scheinen sich sehr bewusst zu sein, wie sie Sprachen am besten lernen und haben sehr verschiedene, genau für sie passende Methoden entwickelt. Die dritte Domäne, die in den Antworten vorkommt, ist die affektive Domäne, die die emotionale Seite betont: Alle Probanden interessieren sich für die Sprachen und alle außer zwei Probanden entwickeln sie bewusst auch in der Freizeit weiter. Wie in der Tertiärsprachendidaktik betont wird, spielt das Alter eine große Rolle im Fremdsprachenlernen und das wird in den Antworten offensichtlich: Weil sie schon fortgeschrittene Deutschlerner sind, ist das Lernen bewusster und kognitiver und sie können selber mehr Verantwortung für den Lernprozess tragen.

Nach diesem Teil der Untersuchung machten die Studierenden die mehrsprachigen Aufgaben. Diese Aufgaben sind im Anhang zu sehen.

5.2 Erfahrungen mit mehrsprachigem Lehrmaterial und Entwicklung von Sprachbewusstheit

Im zweiten Teil der Untersuchung wurden Fragen über die mehrsprachigen Aufgaben gestellt. Die Analyse geht in der Reihenfolge der Aufgaben und des Fragebogens vor und ist nach folgenden Themen mit eigenen Unterkapiteln geordnet: *Das Vergleichen der Sprachen, die Rolle der Reflexion, Muttersprache im Deutschunterricht und Erfahrungen und die Veränderung der Einstellungen*. Zum Schluss jedes Unterkapitels wird ein Resümee über das Thema gegeben.

5.2.1 Das Vergleichen der Sprachen

Die Übungsblätter fangen mit einer Einleitung in das Thema an. In der Einleitung werden die Unterschiede zwischen dem Finnischen und dem Deutschen im Bereich

Lokalität behandelt. Die erste Frage lautet: „**Schaue die Box Tästä on kyse an. Welche Überlegungen erweckte dieser Text?**“ Das Thema war allen schon einigermaßen bekannt. Fünf Probanden meinen, dass das Thema und die Verwendung der Präpositionen für sie schwierig ist. In diesen Antworten ist auch ersichtlich, dass die Grammatikregeln in diesem Bereich ihnen nicht so bekannt sind und der Umgang mit Präpositionen scheint unsicher wie „Ziehung der Lottozahlen“ (vgl. Beispiel 18) zu sein (17, 18):

17. Dieses Thema ist für mich eines der schwierigsten beim Sprachenlernen. Es scheint, dass man die richtigen Präpositionen nur lernt, wenn man Muttersprachlern zuhört, und danach durch Raten, ohne irgendeine Logik. Es fühlt sich so an, dass das Finnische in den Kasusformen am schwierigsten ist, weil es mehr Kasusformen als Präpositionen gibt. (P6)²⁵
18. Die Präpositionen fremder Sprachen sind in meinem Kopf ziemlich oft einfach eine Ziehung der Lottozahlen. Die Präpositionen sind eines der Themen, die wiederholt werden sollten. (P11)²⁶

Neun Probanden erwähnen, dass sie über die Kasusformen des Finnischen nachgedacht haben und manche von ihnen sagen, dass sie überlegt haben, in welchen Situationen der Inessiv eigentlich gebraucht wird. P4 bekennt sogar, dass er zuerst durchspielen musste, was mit den Termini *innere* und *äußere Lokalkasus* gemeint ist, weil er sich an solche Termini nicht von dem Muttersprachenunterricht erinnern konnte.²⁷ P2 dagegen meint, dass die Ausdrucksweise für ihn ganz neuartig, aber auch anschaulich war (19):

19. Der Inhalt des Einleitungstextes war mir eigentlich nichts Neues, aber ich hatte die Sache noch nie auf diese Weise ausgedrückt gehört. Normalerweise wird die Verwendung der deutschen Kasusformen unterrichtet, ohne sie sonderlich mit anderen Sprachen zu vergleichen, also hat die Einleitung die Sache schön aufgegliedert. Das hat mich auch veranlasst darüber nachzudenken, warum so viele Sachen im Finnischen mit dem Inessiv ausgedrückt werden. (P2)²⁸

²⁵ Tämä aihe on minulle yksi vaikeimpia kaikkien kielten opiskelussa. Tuntuu, että oikeat prepositiot voi oppia vain kuuntelemalla natiiveja, ja sen jälkeen arvaamalla, vailla minkäänlaista johdonmukaisuutta. Tuntuu, että kuitenkin suomi on sijoissaan kaikkein vaikein, sillä sijamuotoja on usein enemmän kun prepositioita.

²⁶ Vieraiden kielten prepositiot synnyttävät päässäni melko usein kunnon lottoarvonnän. Prepositiot on yksi aiheista, mitä pitäisi kerrata.

²⁷ Ensin aloin miettimään, mitä suomen kielen ulko- ja sisäpaikkasijat tarkoittavat, niillä nimillä niitä ei varmaankaan ole opetettu, en ainakaan muista.

²⁸ Johdantotekstin sisältö ei ollut minulle varsinaisesti uutta asiaa, mutta en ollut ikinä kuullut asiaa ilmaistavan noin. Yleensä saksan sijamuotojen käyttö on opetettu vertaamalla niitä sen kummemmin suomeen kuin muihin vieraisiin kieliin, joten johdanto jäseni asiaa mukavasti. Se sai minut myös miettimään, miksi suomeksi niin moni asia ilmaistaan inessiivillä.

In vier Antworten werden auch die Logikunterschiede zwischen dem Finnischen und den germanischen Sprachen erörtert, aber ihnen scheinen die Denkweisen schon vorher bekannt sein (20, 21):

20. Ich habe gerade über die Sprachlogikunterschiede nachgedacht, über die Unterschiede, wie die Sachen in verschiedenen Sprachen gesehen werden. Ich erinnere mich, dass ich am Anfang des Deutschlernens fehlerhaft beim Richtungsausdrücken z.B. nur die Präpositionen „zu“ und „nach“ verwendet habe, denn z.B. die Verwendung der Präpositionen „in“ und „an“ hat sich in dem Zusammenhang fremd angefühlt/ich habe deren Bedeutungen nicht gekannt. Ich habe auch überlegt, dass im Finnischen öfter -ssa und -ssä -Endungen verwendet werden als z.B. im Deutschen die Präposition „in“; in der deutschen Sprache gibt es mehrere Ausdrucksalternativen dafür, an einer bestimmten Stelle zu sein. (P9)²⁹
21. Im Finnischen sind „die Logiken“ der Verwendung der Kasusformen manchmal ziemlich dubios. Obwohl das Finnische meine Muttersprache ist und man die Äußerungen sehr gewohnt verwendet, ohne sonderlich darüber nachzudenken, wie sie sich eigentlich anhören, werden die entsprechenden Sachen z.B. im Deutschen oft viel weniger blöd ausgedrückt. (P10)³⁰

In den Aufgaben 1 und 2 mussten die Studierenden die mehrsprachigen Ausdrücke in eine Tabelle eintragen und die Präpositionen betrachten. Danach (Aufgabe 3) mussten sie die Ausdrücke ins Finnische übersetzen und über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen reflektieren. Zum Schluss (Aufgabe 4) setzten sie die Präpositionen in die Praxis um.

Zuerst wurde über die Vergleiche gefragt: **„Siehe die Tabelle, die Du ausgefüllt hast, an. Was ist Deine Meinung über den Vergleich verschiedener Sprachen (Deutsch, Englisch, Schwedisch, Finnisch)?“** P5 und P13 haben nur allgemein kommentiert, dass im Finnischen verschiedene Kasusformen verwendet werden und in den germanischen Sprachen dagegen wird das gleiche mit Präpositionen ausgedrückt.^{31, 32} P11 meint, dass die Ähnlichkeiten nicht so klar sind, dass die

²⁹ Tulin ajatelleeksi juuri kielten logiikkaeroja/eroja siinä, miten asiat nähdään eri kielissä. Muistan itse saksan opintojeni alussa käyttäneeni virheellisesti suuntaa ilmaistakseni esimerkiksi pelkästään prepositioita "zu" ja "nach", sillä esimerkiksi prepositioiden "in" ja "an" käyttö tuntui tässä yhteydessä oudolta/en tuntenut niiden merkitystä. Pohdin myös, että suomen kielessä käytetään useammin -ssa ja -ssä -päätteitä kuin esimerkiksi saksassa prepositiota "in"; saksassa löytyy esimerkiksi jossain tiettyssä paikassa olemisen ilmaisemiseen useampia vaihtoehtoja.

³⁰ Suomessa sijamuotojen käytön "logiikat" ovat välillä aika hämäriä. Vaikka suomi onkin äidinkieleni, ja ilmaisia käyttää todella tottuneesti ja sen kummemmin ajattelematta, miltä ne itse asiassa kuulostavat, vastaavat asiat ilmaistaan esim. saksassa usein paljon vähemmän hölmösti.

³¹ Saksassa, englannissa ja ruotsissa käytetään prepositioita ja suomessa sijamuotoja.

Tabelle nützlich wäre.³³ Der Rest, 12 Probanden, kommentiert die Tabelle sehr positiv: Die Mehrheit richtet Aufmerksamkeit auf die Ähnlichkeiten zwischen germanischen Sprachen und bewertet positiv, dass das Vergleichen mit der Tabelle die Logik in den Sprachen hervorgehoben hat. Drei von ihnen sehen es auch als sehr wichtig an, dass eine von den Sprachen Finnisch ist, damit die Logikunterschiede zwischen dem Finnischen und den germanischen Sprachen klarer werden (22):

22. Nützlich, hilft beim Klären der Ähnlichkeiten zwischen den germanischen Sprachen sowie der sprachenspezifischen Unterschiede [...]. Der Vergleich der Sprachen mit dem Finnischen hilft auch bei der Entdeckung der gemeinsamen Logik in den germanischen Sprachen und beim Einprägen dieser Dinge, weil in den anderen Sprachen ein besseres Vergleichsobjekt zum Deutschen gefunden wird. (P2)³⁴

P10 dagegen findet die Vergleiche zwischen den germanischen Sprachen gut, aber kann nicht verstehen, warum auch die finnische Sprache in der Tabelle war.³⁵ Zwei Probanden geben an, dass sie etwas Neues gelernt haben: P6 scheint mehrere neue Ideen begriffen zu haben (23) und P15 dagegen gibt zu, dass er vor dieser Aufgabe keine Ahnung von der Logik hatte (24):

23. Der im Finnischen vorherrschende Inessiv scheint zu wortwörtlich in den anderen Sprachen zu sein. Deswegen habe ich vielleicht auch ins Deutsche zu viel *in+D* hineingestopft. Bei der Stelle mit den Institutionen scheinen *an*, *på* und *at* ziemlich gute Äquivalente füreinander zu sein, denen gegenüber der finnische Inessiv ein bisschen merkwürdig ist. Der finnische Adessiv wirkt ein besseres Äquivalente für die Versionen der anderen Sprachen sein, und es kann auch verwendet werden. Das hat mich veranlasst zu denken, dass die drei anderen Sprachen gemeinsame Wurzeln haben und es für mich vielleicht deswegen lohnend wäre, bei Schwierigkeiten im Deutschen durch Schwedischen und Englischen zu denken, nicht durch das Finnische. (P6)³⁶

³² Ruotsin, saksan ja englannin kielissä ilmaisussa käytetään prepositiota, suomen kielessä sijat ilmaistaan sanan lopussa.

³³ Mielestäni yhteneväisyydet eivät ole niin selkeitä, että vertailusta olisi suoraa hyötyä.

³⁴ Hyödyllistä, auttaa selkeyttämään germaanisten kielten yhtäläisyyksiä sekä kielikohtaisia eroja [...]. Kielien vertaaminen suomeen auttaa myös germaanisten kielten yhteisen logiikan löytämisessä ja asioiden mieleen painamisessa, sillä muista kielistä löytyy läheisempi vertailukohta saksalle.

³⁵ Saksa ja ruotsi, jossain määrin myös englanti, ovat hyvin verrattavissa toisiinsa. Ne muistuttavat sekä rakenteellisesti että sanastollisesti toisiaan paljon. [...] Suomea en suosittelisi käyttämään tällaisissa tilanteissa vertailukohteena kovin paljon. [...], suomen hyödyntäminen vain sekoittaa.

³⁶ Suomessa vallitseva inessiivi näyttäisi olevan liian kirjaimellinen muissa kielissä. Olen ehkä yrittänyt saksaankin tunkea *in+D* liikaa sen takia. Institutionen kohdassa *an*, *på* ja *at* tuntuvat aika hyviltä vastikkeilta toisilleen, mutta suomen inessiivi on vähän kummallinen niihin verrattuna. Suomen adessiivi tuntuisi paremmalta vastikkeelta muiden kielten versioille, ja sitä voikin käyttää. Se saa minut pohtimaan, että kolmella muulla kielellä on yhteisiä juuria, ja ehkä siksi minun kannattaisi saksan vaikeuksissa yrittää ajatella ruotsin ja englannin kautta, eikä suomen.

24. Der Vergleich war gut, weil ich da einen Eindruck von der deutschen Logik in diesem Thema bekommen habe, vorher hatte ich keine Ahnung davon. (P15)³⁷

Nach dem Erlernen wurde auch im Fragebogen genauer gefragt: „**Schaue die Tabelle und die Aufgaben 1-4 an. Hast Du etwas Neues begriffen? Was?**“ Nur P13 meint, dass er nichts Neues begriffen hat.³⁸ P5 erwähnt, dass es manchmal schwierig ist, die richtige Präposition zu wählen.³⁹ Alle andere geben an, dass sie ihre Kenntnisse erweitert haben. Sechs Probanden meinen, dass sie erst jetzt die Logik verstanden haben oder dass sie vorher nicht auf diese Weise über die Präpositionen nachgedacht haben (25), und drei von ihnen erwähnen, dass sie vorher nicht begriffen haben, dass die finnische Denkweise mit dem Inessiv eigentlich etwas Eigentümliches ist (26):

25. Ich habe etwas Neues begriffen! Ich habe über diese Präpositionen früher nicht so konkret nachgedacht und deswegen habe ich immer nur etwas ins Blaue hinein verwendet. Die Aufgaben haben mir eine ganz andere Denkweise für die Verwendung der Präpositionen gebracht. Danke dafür! (P8)⁴⁰
26. Ich habe zumindest begriffen, dass man sich im Finnischen immer tatsächlich IN einer Stelle befindet, während man sich z.B. im Deutschen nicht wortwörtlich irgendwo „drinnen“, sondern mehr „außerhalb“ befindet. Dieses ist andererseits auf seine Weise auch logisch, zumindest wenn ich Deutsch schon lange gelesen habe, hört sich das Finnisch immer dümmer an. (P4)⁴¹

Vier Probanden meinen, dass die Aufgaben die Verwendung von der Präposition *auf* geklärt haben und sie waren überrascht, dass diese Präposition so üblich ist (27):

27. [...] Ich habe auch bemerkt, dass die Präposition *auf* deutlich am meisten in mehreren Funktionen verwendet wurde, wie z.B., dass etwas auf der Einladung/auf der Karte, auf einer öffentlichen Veranstaltung wie auf dem Tanz oder auf dem

³⁷ Vertailu oli hyvä, koska siitä sain käsityksen saksan kielen logiikassa tässä aiheessa, aiemmin minulla ei ollut siitä aavistustakaan.

³⁸ En.

³⁹ Huomasin, että preposition valitseminen on välillä vaikeaa. Joskus suomen kielen sijamuoto ja prepositio vastaavat toisiaan, esim. kuvassa, in the photo. Usein kuitenkin prepositio pitää vain osata ulkoa, esim. kuvassa, auf dem Foto.

⁴⁰ Oivalsin uutta! En ole ennen ajatellut näitä prepositioita näin konkreettisesti, ja siksi laittanut aina jotain summanmutikassa. Tehtävät toivat ihan erilaisen ajattelutavan prepositioiden käyttöön. Kiitos siitä!

⁴¹ Tajusin ainakin sen, että tosiaan suomessa ollaan aina jossain paikaSSA, kun taas esimerkiksi saksassa ei kirjaimellisesti ollakaan jossain "sisässä" vaan enemmänkin "ulkopuolella". Tämä on toisaalta omalla tavallaan loogistakin, ainakin kun olen saksaa pitkään jo lukenut niin suomi kuu-lostaa enemmänkin tyhmemmältä.

Empfang ist. *Auf* ist mit ihren Übersetzungen deutlich die meist verwendete Präposition im Kontext der Lokalität. (P12)⁴²

P7 und P9 geben zu, dass sie erst jetzt verstanden haben, wie viele Ähnlichkeiten die germanischen Sprachen haben.^{43, 44} Für P10 waren die Präpositionen schon ziemlich klar, aber auch er sagt, dass er einige Klärungen für die Verwendung der Präpositionen bekommen hat.⁴⁵

Aus der Einleitung und den ersten Aufgaben mit mehreren Sprachen kann die Bilanz folgendermaßen gezogen werden: Obwohl das Thema und die Präpositionen in der Tabelle allen Probanden mehr eine Wiederholung als etwas Neues waren, war die Aufgabenstellung neuartig und wurde sehr positiv empfangen. Es wurde entdeckt, dass dieses Verfahren den Sprachgebrauch unterstützt. Wenn die Sprachbewusstheit der Probanden anhand der Antworten betrachtet wird, ist bemerkbar, dass diese bei den meisten erweitert wurde. Schon in den Kommentaren zur Einleitung wurde klar, dass manche von den Probanden nicht daran gewöhnt sind, über die finnischen Strukturen im Deutschunterricht nachzudenken und das hat neue Perspektiven zum Thema eröffnet. Obwohl die Mehrzahl der Probanden Vergleiche zwischen den Sprachen schon vorher gemacht hat (Performanzdomäne), wurden die Ähnlichkeiten und Unterschiede in den germanischen Sprachen mit Hilfe der Aufgaben besser entdeckt und für zwei Probanden war diese Erkenntnis sogar etwas ganz Neues. Die Probanden waren sich schon ziemlich bewusst über die Sprache und kennen sich in den Regeln aus (kognitive Domäne), aber sogar 13 Probanden geben zu, dass ihre Kenntnisse mit Hilfe dieser Aufgaben erweitert wurden: Für sechs Probanden war die Logik in den Sprachen früher nicht klar und einige haben erst jetzt darüber nachgedacht, wie originell die finnische Denkweise mit Inessiv manchmal ist. Ein Drittel von den Probanden gibt an, dass sie auch neue Kenntnisse oder Erklä-

⁴² [...] Huomasin myös, että prepositiota *Auf* käytettiin selkeästi eniten useassa eri funktiossa kuten, että jotain on kutsussa/kortissa, julkisessa tilassa/tapahtumassa kuten tanssiaisissa tai vastaanotolla. *Auf* on selvästi käännöksineen kaikkein yleisin paikkayhteyksissä.

⁴³ Opin, että vaikka kielet ovat hyvin erilaisia löytyy niistä myös yllättäviä samankaltaisuuksia niin sanastollisesti kuin myös kieliopillisesti.

⁴⁴ Huomasin, että ruotsin, englannin ja saksan prepositioiden käytössä on paljon enemmän yhteistä kuin olin ajatellut.

⁴⁵ Lähinnä yksittäisiin ilmaisuihin liittyviä taipumuksia prepositioiden käytössä ja valinnassa muissa kielissä paitsi suomessa. Sinänsä erot tai yhteneväisyydet mihinkään suuntaan eivät juuri yllättäneet.

rungen für die Verwendung einiger Präpositionen bekommen haben. Obwohl die meisten von den Probanden nicht so viel Neues über die deutsche Sprache gelernt haben, haben sie mit Hilfe der Verteilung und der Vergleiche Brücken zwischen den Sprachen begriffen. Auch Unterschiede zwischen dem Finnischen und den anderen Sprachen wurden deutlicher.

5.2.2 Die Rolle der Reflexion

In der Aufgabe Nummer 5 gab es drei Situationen, in denen immer von zwei möglichen Antworten die richtige gewählt werden sollte. Die Situationen behandelten Äußerungen, wo im Finnischen Inessiv oder ein anderer innerer Lokalkasus verwendet wird, während im Deutschen eher die äußeren Präpositionen *an* oder *auf* verwendet werden, sofern der angegebene Gegenstand o.Ä. nicht wirklich im Inneren des Körpers ist. **„Diese Frage behandelt die Aufgabe Nummer 5. Wie war die Aufgabe? Hast Du etwas Neues gelernt? Was?“** In acht Antworten wird deutlich, dass die Unterschiede zwischen dem Finnischen und Deutschen schon klar waren. Obwohl die Aufgabe für diese Probanden leicht war, wurde sie jedoch als nützlich gesehen (28, 29):

28. Lustig, wäre passend für den Sprachunterricht in der Grundschule. Ich habe nicht unheimlich viel Neues gelernt, es hat nur in erster Linie die Unterschiede zwischen dem Finnischen und dem Deutschen unterstrichen, ebenso auch die Komik des Gebrauchs des Inessivs im Finnischen. :D (P2)⁴⁶
29. Eine angenehme Vergleichsaufgabe, wo man richtige Beispiele bekam und die Verwendung der Präpositionen konkretisiert wurde. (P8)⁴⁷

Sieben Probanden dagegen geben an, dass die Verwendung der Präpositionen ihnen unsicher ist und diese Aufgabe wurde mit den Adjektiven *schwierig* und *anstrengend* beschrieben. In den Antworten wird aber deutlich, dass sie sich wirklich mit der Reflexion aufgehalten haben und dass die Reflexion der zwei Alternativen sie auf den korrekten Gebrauch gebracht hat (30, 31):

30. Die Aufgabe wirkte zumindest am Anfang schwierig und es war schwer zu überlegen, was die richtige Lösung wäre, weil man nicht weiß, was für eine Logik hinter

⁴⁶ Hassu, sopisi hyvin peruskoulun kieltentunnille. Hirveästi uutta en oppinut, se vain lähinnä alleviivasi suomen ja saksan eroja sekä suomen inessiivinkäytön pöhköyttä. :D

⁴⁷ Mukava vertailutehtävä, jossa sai oikeat esimerkit ja konkretisoitui prepositioiden käyttö.

„dem Ausdruck“ steckt. Schließlich habe ich bemerkt, wenn darüber gesprochen wird, dass etwas, z.B. ein Splitter, wirklich drinnen im Fuß ist, dann wird die Präposition *in* verwendet, aber wenn etwas, z.B. ein Bild, auf dem Rand/auf der Oberfläche der Schokoladenpackung ist, dann wird nicht *in* sondern *auf* verwendet. In dem Falle ist die deutsche Sprache sehr logisch im Unterschied zum Finnischen, weil ein Bild auf einer Oberfläche der Packung wirklich nicht drinnen (Inessiv) ist, sondern außerhalb, wie im Deutschen gedacht wird. Andererseits kann auch im Deutschen gesagt werden, „es ist ein sehr schönes Bild in der Schokoladenpackung“, in dem Fall bedeutet der Satz allerdings, dass das Bild sich drinnen in der Packung/der Schachtel befindet. (P1)⁴⁸

31. Ich fand die Aufgabe ziemlich schwierig, weil meiner Meinung nach beide Alternativen oft richtig geklungen haben. Ich habe gelernt, dass in einigen Fällen zwei Präpositionsausdrücke möglich sein können, weil zwei verschiedene Standorte gemeint werden können. Mit der Präposition *in* wird die Stellung irgendwo drinnen gemeint und die Präpositionen *an* und *auf* drücken die Stellung irgendwo z.B. auf der Oberfläche oder auf der Seite einer Sache aus. (P3)⁴⁹

In der nächsten Aufgabe sollten durch Nachdenken die Regeln für die Verwendung dieser Präpositionen formuliert werden. **„Schau die Aufgabe unter Reflexionen an. Reflektierst Du normalerweise, was Du lernst? Hilft es Dir?“** Über die Hälfte, acht Probanden, sagt aus, dass Reflexion auch normalerweise ein wesentlicher Teil des Lernens ist. Sie geben zu, dass es den Sprachlernprozess unterstützt (32, 33):

32. Ich wiederhole normalerweise z.B. eine neue Grammatiksache noch einmal und habe oft z.B. einige gelernte Sachen nach der Vorlesung Freunden erklärt, damit sie besser in mein Gedächtnis eingehen. „Das Unterrichten“ oder Umschreiben einer Sache verbessert im Allgemeinen auch die eigene Gedächtnisleistung, und anspruchsvoll wirkende Strukturen können besser geklärt werden, wenn man sie mit eigenen Worten wiedergibt. (P9)⁵⁰
33. Ich überlege beinahe immer alles, was ich gelernt habe. Z.B. immer, wenn ich eine neue Übersetzung gemacht habe, denke ich viel darüber nach, warum ich gerade zu diesen Ergebnissen gekommen bin. Das Nachdenken hilft beim Erkennen der

⁴⁸ Tehtävä oli ainakin aluksi vaikean tuntuinen ja oli vaikea miettiä mikä olisi oikea vastaus, sillä ei tiedä mikä logiikka "sanonnan" takana on. Lopulta huomasin, että kun puhutaan siitä, että jokin esim. tikku todella on jalan sisällä, niin tällöin tulee in-prepositio, mutta kun jokin esim. kuva on suklaapaketin kyljessä/pinnalla niin ei tulekaan in vaan auf. Tässä tapauksessa saksan kieli on hyvin looginen verrattuna suomeen, sillä eihän pakkauksen kyljessä oleva kuva ole pakkauksen sisällä (inessiivi) vaan sen ulkopuolella, niin kuin saksassa ajatellaan. Toisaalta myös saksassa voi sanoa, että "es ist ein sehr schönes Bild in der Schokoladenpackung", tällöin lause tosin tarkoittaa, että pakkauksen/laatikon sisällä on kuva.

⁴⁹ Tehtävä oli mielestäni melko hankala, sillä molemmat vaihtoehdoista kuulostivat mielestäni usein oikeilta. Opin, että joissain tapauksissa kaksi prepositioilmausta voi olla mahdollisia, koska voidaan tarkoittaa jonkin asian kahta eri sijaintia. In-prepositiolla tarkoitetaan sijaintia jossakin sisällä, ja an- ja auf-prepositiot ilmaisevat sijaintia jossakin esim. asian pinnassa tai reunassa.

⁵⁰ Kertaan yleensä esimerkiksi uuden kielioppiasian jälkeen asiaa uudelleen ja olen usein esimerkiksi selittänyt joitakin oppimiani asioita luennon jälkeen kavereille, jotta ne jäisivät paremmin itselleni mieleen. Asian "opettaminen" tai auki selittäminen yleensä parantaa myös omaa muistamista ja haasteellisiltakin tuntuvat kuviot saattavat selkiytyä paremmin, kun niistä kertoo omin sanoin.

eigenen Fortentwicklung und dessen, was einem im Kopf herumgeht. Oft ist dieses dann gerade das, was man an sich entwickeln will und dass man es erkennt, hilft bei der Entwicklung. (P12)⁵¹

Die restlichen sieben Probanden sagen, dass sie nur manchmal oder nicht so oft reflektieren. Vier von den Probanden geben an, dass sie sich dessen bewusst sind, dass die Reflexion beim Lernen lohnend wäre, und denken, dass sie es öfter machen sollten (34, 35):

- 34. Ich sollte mir öfter Gedanken darüber machen, was ich lerne, weil das Wiederholen und die Vertiefung des Wissens helfen, besser zu lernen. (P1)⁵²
- 35. Es hilft, wenn man eine tiefere Logik findet. Normalerweise, z.B. wenn ich Hausaufgaben mache, habe ich keine Zeit fürs Reflektieren oder fürs Verinnerlichen einer tieferen Logik oder ich fühle mich nicht imstande es zu tun, obwohl es lohnend wäre. (P15)⁵³

P8 ist der Meinung, dass es ihm nicht hilft⁵⁴ und P11 meint, dass er automatisch und unbewusst analysiert.⁵⁵ P4 dagegen findet, dass er am besten lernt, wenn er alles einfach so annimmt wie es ist, ohne sich große Gedanken darüber zu machen. Andererseits scheint die Aufgabe, wo Reflexionen gemacht werden sollten, ihm einen neuen Blickwinkel gegeben zu haben (36):

- 36. Ab und zu mag ich reflektieren, aber im Allgemeinen nicht, sondern ich lerne die Sachen wie sie sind, ohne mir große Gedanken darüber zu machen. Auf diese Weise lerne ich die Sachen immer richtig und am besten. Andererseits in der Aufgabe da, wo darüber nachgedacht werden sollte, welche Unterschiede es zwischen der finnischen und der deutschen Sprache gibt, hat es geholfen, dass man über den Unterschied reflektiert hat – die Sache wurde auf diese Weise vielleicht besser verstanden. Zumindest in diesem Falle. (P4)⁵⁶

⁵¹ Pohdin lähestulkoon aina kaikkea, mitä olen oppinut. Esimerkiksi aina, kun olen tehnyt uuden käännöksen, pohdin paljon, miksi päädyin juuri niihin tiettyihin ratkaisuihin, joihin päädyin. Pohtiminen auttaa tiedostamaan oman kehityksen ja huomaamaan, mikä askarruttaa. Usein se jokin askarruttava on juuri sitä, mitä haluaa itsessään kehittää ja tämänkin tiedostaminen auttaa kehittymään.

⁵² Minun pitäisi pohtia useammin asioita, joita opin, sillä kertaaminen ja tiedon syventäminen auttaa oppimaan paremmin.

⁵³ Auttaa, jos huomaa jonkun syvemmän logiikan. Yleensä en esim. läksyjä tehdessä ehdi pohtia tai sisäistää syvempää logiikkaa tai jaksa tehdä sitä, vaikka kannattaisi.

⁵⁴ [...] En koe, että se auttaa minua.

⁵⁵ Ahaa -elämyksen sattuessa painan asian mieleen. En kuitenkaan tehtävän kaltaista pohdintaa jaksa tehdä. Mielestäni teen tiedon jäsentämistä ihan automaattisesti mielessäni ja tilanteesta riippuen lisää muistiinpanoihin oivalluksiani omin sanoin; itselleni sopivalla tavalla.

⁵⁶ Joskus saatan pohtia, mutta en yleensä, vaan opettelen asiat niin kuin ne ovat ilman sen suurempaa miettimistä. Näin opin asiat aina oikein ja parhaiten. Toisaalta tuossa tehtävässä, kun piti miettiä mitä eroa suomen ja saksan kielellä on, niin auttoi se, että mietti sitä eroa - asian ymmärsi ehkä paremmin niin. Tässä tapauksessa ainakin.

„Was hast Du in der Frage Nummer 2 (unter Reflexionen) geantwortet?“ [„Was war für Sie selbst schwierig in diesen Aufgaben? Haben diese Aufgaben Ihnen neue Erkenntnisse gebracht?“] P13 hat diese Frage nicht geantwortet und P10 hat kurz geantwortet, dass er nichts Neues gelernt hat.⁵⁷ Sonst korrelieren die Antworten mit den Antworten, die die Aufgabe Nummer 5 behandelten: Acht Probanden geben wieder an, dass das Thema ihnen schon vorher bekannt war, aber sie meinen auch, dass die Aufgaben die Verwendung der Präpositionen geklärt haben (37, 38):

37. Meiner Meinung nach hätten die Beispielsätze anspruchsvoller sein können, damit man die Alternativen mehr hätte überlegen dürfen. Aber wie schon erwähnt, hat diese Aufgabe mir geholfen, die Wichtigkeit der Verwendung von den richtigen Präpositionen in verschiedenen Kontexten zu verstehen. Ich habe auch begriffen, dass mit der Verwendung der Präpositionen kleine Regelmäßigkeiten zusammenhängen, obwohl die Mehrzahl davon auswendig gelernt werden muss, wie auch sonst vieles in der deutschen Sprache. (P7)⁵⁸
38. Wenn Alternativen vorgegeben sind, über die man nachdenken muss, ist es leicht zu raten oder mit einem kleinen Wissenskörnchen richtig zu wählen, aber man vergisst leicht, wie diese Sache gemacht wird, wenn man die Sätze selber formulieren muss. Diese Aufgaben haben geholfen zu verstehen. (P8)⁵⁹

Fünf Probanden finden das Thema schwierig, aber wie in den Beispielsätzen zu sehen ist, scheinen die Aufgaben nützlich gewesen (39, 40):

39. Ich habe dieses Thema immer schwierig gefunden, aber diese Blätter haben es geklärt. (P6)⁶⁰
40. Meiner Meinung nach gab es in der Aufgabe eine Logik, die ich verstanden habe. Früher hatte ich keine Ahnung von diesen Sachen im Deutschen, ich habe nur auf gut Glück geraten (oder vom Finnischen abgeleitet), jetzt ist wenigstens die Grundlogik bekannt, so dass ich aufgeklärte Vermutungen machen kann. (P15)⁶¹

Über diesen Teil der Untersuchung lässt sich folgendes feststellen: In der Tertiärsprachendidaktik wird die Rolle der Reflexion als sehr wichtig angesehen und dies

⁵⁷ Eipä juuri.

⁵⁸ Mielestäni esimerkkilauseet olisivat voineet olla haastavampia, jotta vaihtoehtoja olisi päässyt pohtimaan enemmän. Mutta kuten jo mainittu auttoi tämä tehtävä minua ymmärtämään juuri oikeiden prepositioiden käytön tärkeyden eri asiayhteyksissä. Oivalsin myös, että prepositioiden käyttöön liittyy pieniä säännönmukaisuuksia, vaikka suurin osa niistä täytyykin opetella ulkoa niin kuin saksan kielessä yleisestikin moni asia täytyy.

⁵⁹ Jos annetaan valmiiksi vaihtoehtoja, mitä miettiä, on niistä helppo arvata tai pienellä tiedonjyvällä valita oikein, mutta helposti unohtuu, miten tämä asia tehdään, kun täytyy itse muodostaa lauseita. Nämä tehtävät auttoivat ymmärtämään.

⁶⁰ Tämä aihe on minusta aina ollut vaikea, mutta tämä moniste selkeytti.

⁶¹ Mielestäni tehtävässä oli logiikka, jonka ymmärsin. Ennen minulla ei ollut mitään aavistusta näistä asioista saksan osalta, olen vain arvaillut umpimähkään (tai johtanut suomesta), nyt on ainakin peruslogiikka tiedossa, joten voin tehdä valistuneita arvauksia.

besonders bei der Entwicklung der Sprachlernbewusstheit (Neuner 2003: 26). Anhand der Antworten scheinen die Probanden es auch erkannt haben. In den Antworten wird die Reflexion im Allgemeinen als nützlich gesehen. Obwohl ungefähr die Hälfte die Aufgabe Nummer 5 leicht fand und ungefähr die Hälfte schwierig, bewerten alle es als positiv, dass Reflexion gefordert wurde: Für die Probanden, denen die Aufgabe leicht fiel, wurden die Unterschiede noch konkreter und die Probanden, die sie schwierig fanden, haben durch die Reflexion den richtigen Gebrauch entdeckt. Für acht Probanden ist das Nachdenken über das Lernen auch sonst gewöhnlich und in den Antworten kommt deutlich heraus, dass ihnen bewusst ist, dass es einen förderlichen Einfluss auf den Sprachlernprozess hat. Der Rest ist Reflexion nicht so gewohnt, aber vier von ihnen geben zu, dass es lohnend wäre. Anhand der Antworten scheint ersichtlich, dass die Einstellungen zu Reflexion ein bisschen verändert wurden oder dass die Aufgaben die Probanden zumindest auf andere Gedanken gebracht haben: Der Proband, der meint, dass die Reflexion ihm nicht hilft, gibt in der nächsten Frage zu, dass diese Aufgaben ihm geholfen haben, und auch der Proband, der vorher das Nachdenken vermieden hat, gibt zu, dass er jetzt durch Reflexion etwas besser verstanden hat. D.h., die Sprachlernbewusstheit (Performanzdomäne) hat sich entwickelt: Bei diesen zwei Probanden handelt es sich darum, dass sie nach einer positiven Erfahrung ihre Gedanken über Reflexion geändert haben und dadurch vielleicht auch die Verhaltensweise in der Zukunft verändern können, bei anderen wird in den Antworten offensichtlich, dass diese Aufgaben die schon bekannte Erkenntnis über den positiven Einfluss der Reflexion verstärkt haben.

5.2.3 Muttersprache im Deutschunterricht

Die nächste Aufgabe war mit Bildern versehen und thematisierte die Logikunterschiede zwischen dem Finnischen und dem Deutschen. Die Bilder spiegelten wider, was ein deutschsprachiger Mensch denken würde, falls die finnischen Sätze direkt wortwörtlich übersetzt würden. **„Schau die Aufgabe an, die teilweise mit Bildern verwirklicht ist. Sag Deine Meinung über die Aufgabe.“** Das Feedback zu dieser Aufgabe war nur positiv. Die Bilder wurden als Unterstützung des Lernprozesses ge-

sehen, obwohl die Probanden P2 und P11 meinen, dass die Aufgabe so leicht war, dass es passender für die Primarstufe oder für den Anfangsunterricht wäre.^{62,63} Unter den Probanden gab es aber auch zwei, die die Aufgabe lustig, aber auch sehr schwierig fanden: P6 gibt sogar zu, dass er die Lösungen im Internet gegoogelt hat, weil er keine Ahnung hatte, wie die deutsche Version lautet.⁶⁴ Der Rest, 11 Probanden, findet die Aufgabe gut, weil die Bilder die Logikunterschiede so klar veranschaulichten (41). Manche erwähnen, dass die wortwörtliche Übersetzung oder falsche Präposition leicht zu Missverständnissen führen könnte (42, 43):

41. Die Aufgabe war sehr gut, weil es sehr gut veranschaulicht hat, wie unterschiedliche Denkweiselogiken es in verschiedenen Sprachen gibt. (P1)⁶⁵
42. Ich fand die Aufgabe gut und die Bilder haben das Ziel der Aufgabe gut unterstützt. Sie haben lustig gezeigt, wie die Verwendung eines fehlerhaften Präpositionsausdrucks leicht zu komischen und verblüffenden Missverständnissen führen kann. [...] Solche visuellen Beispiele sind meiner Meinung nach gut, weil sie mit Hilfe der im Gedächtnis bleibenden Bilder besonders beim Fremdsprachenlernen es verbessern, gewisse Sachen zu erinnern, auch Regeln und Ausdrücke, die auswendig gelernt werden müssen. (P9)⁶⁶
43. Die Bildbeispiele waren lustig, weil sie außer der Kasusverwendung auch die sog. Wolfgruben veranschaulicht haben. Wenn unsere Phrasen wortwörtlich schlecht übersetzt sind, würde ein Außenstehender sicherlich gerade ähnlich denken, wie es in den Situationen auf den Bildern gezeigt ist. Ins Klo gehen bedeutet im Finnischen in den Toilettenraum zu gehen, aber wortwörtlich übersetzt klingt es dem Deutschen wie Hineinsteigen in den Klosettsitz. Das Verstehen auch dieser Unterschiede ist relevant und mit den Bildern ist diese Darstellung perfekt gelungen. (P12)⁶⁷

Das gleiche Thema ging weiter in der letzten Aufgabe, die die Darstellung des Zustands im Finnischen und Deutschen behandelte. Um die unterschiedliche Denkwei-

⁶² Sopisi loistavasti peruskouluun, oivaltava myös vanhemmille. Tämä asia olisi tärkeä käydä kieliopintojen ollessa suhteellisen alussa, ikätasosta toki riippuen.

⁶³ Tehtävän tyyli sopisi varmasti todella hyvin ala-asteelle saksan tunneille. Lapsen voi olla vaikea hahmottaa merkityksiä ilman kuvia.

⁶⁴ Se oli hauska kuvien takia, mutta oli ärsyttävää etsiä oikeita vastauksia netistä.

⁶⁵ Tehtävä oli erittäin hyvä, sillä se havainnollisti todella hyvin eroja mitä eri kielten ajattelulogiikassa on.

⁶⁶ Tehtävä oli mielestäni hyvä ja kuvat tehostivat hyvin tehtävän tarkoitusta. Ne osoittivat hauskesti, miten väärän prepositioilmauksen käyttö saattaa helposti johtaa koomisiin ja hämmentäviin väärinkäsityksiin. [...] Tällaiset visuaaliset esimerkit ovat mielestäni hyviä, sillä ne parantavat erityisesti vierasta kieltä opeteltaessa muistamaan tiettyjä, myös osittain ulkoa opeteltavia sääntöjä ja ilmaisuja tehtävistä mieleen jääneiden kuvien avulla.

⁶⁷ Kuvasimerkit ovat hauskoja, koska ne havainnollistavat paitsi sijojen käytön myös ns. sudenkuopat. Jos fraasejamme kääntäisi sanasta sanaan kökösti, varmasti ulkopuolinen ajattelisi juuri kuvien tilanteiden mukaisesti. Vessaan meneminen tarkoittaa suomeksi vessaan (huoneeseen) menemistä, mutta sanasanaisesti käännettynä se olisi saksalaisen korvaan vessanPÖNTTÖÖN kiipeämistä. Näidenkin erojen ymmärtäminen on olennaista ja kuvat onnistuvat niiden esittämisessä täydellisesti.

se in diesen Sprachen zu verstärken, waren die finnischen Sätze direkt ins Deutsche übersetzt. „**Diese Frage behandelt die Aufgabe unter Extra Perspektivwechsel. Hast Du etwas Neues begriffen? Was?**“ P6 hat diese Frage nicht beantwortet und P8 dagegen schreibt, dass er die Aufgabe nicht verstanden hat.⁶⁸ P2 und P11 meinen, dass sie an dieser Stelle nichts Neues begriffen haben.^{69,70} P12 hat seine Aufmerksamkeit auf die Exotik des Finnischen gerichtet, als er die direkten Übersetzungen ins Deutsche gelesen hat.⁷¹ Die Probleme der direkten Übersetzungen kommen auf irgendwelche Weise auch in vier Antworten vor. Es ist zu bemerken, dass diese Wahrnehmung eigentlich nichts Neues für alle diese Probanden war (44, 45):

44. Jeder Punkt war ziemlich klar, weil es deutlich war, dass man die Ausdrücke nicht ähnlich im Deutschen und im Finnischen sagen kann, es hört sich einfach nicht richtig an und ist auch nicht richtig. Es war also klar, dass die Sätze ziemlich viel ändert werden mussten, damit sie natürlich sind. Ich habe ja einige neue Ausdrücke in der Aufgabe gelernt, wie „Der Himmel ist mit Wolken bedeckt.“ (P4)⁷²
45. Ich habe begriffen, dass es sich nicht empfiehlt vom Finnischen direkt ins Deutsche zu übersetzen, weil das schiefgeht. (P15)⁷³

In den verbleibenden Antworten (sechs Probanden) wird berücksichtigt, dass die finnische Version mit Inessiv im Deutschen durch Verb oder Adjektiv ersetzt werden kann. Es wird deutlich, dass die deutschen Äußerungen ihnen schon bekannt waren, und sie hatten keine Probleme sie zu formulieren. Die neue Erkenntnis ist, dass sie jetzt begriffen haben, auf welche Weise diese Äußerungen im Finnischen und im Deutschen gebildet werden (46). Auch viele von diesen Probanden nennen, dass die wortwörtliche Übersetzung nicht funktioniert (47):

46. Zusätzlich zu den vorherigen Einsichten habe ich noch begriffen, dass man auch Adjektive da verwendet kann, wo im Finnischen z.B. Inessiv gebraucht wird. Dieses Benutzen der Adjektive ist m. E. in vielen Sprachen gewöhnlicher als im Finnischen,

⁶⁸ En ymmärtänyt tehtävänantoa.

⁶⁹ Tehtävä lähinnä kertasi aiempien tehtävien ideaa, joten en oppinut uutta enää tässä vaiheessa.

⁷⁰ En oivaltanut mitään uutta.

⁷¹ Huomasin, että moni suomenkielinen, tuiki tavalliselta vaikuttava fraasi onkin eksoottinen ulkolaiselle. Fraasi "taivas on pilvessä" kuulostaa aivan tavalliselta, mutta oikeastaan se onkin aika omituinen, sillä eihän taivas ole pilven sisällä vaan pilve(n peito)ssä. Moni suomalainen fraasi omituisine si-japäätteineen on meille itsestään selvä, mutta ulkolaiselle aivan eksoottinen.

⁷² Jokainen kohta oli melko selkeä, koska oli selvää, ettei saksaksi samaa asiaa voisi sanoa samalla tavalla kuin suomessa, se ei vaan ole oikean kuuloista eikä oikein muutenkaan. Oli siis selvää, että lauseita piti muuttaa aika paljon, että ne olisivat luontevia. Opin kyllä joitain uusia "ilmauksia" tehtävästä, kuten "Der Himmel ist mit Wolken bedeckt."

⁷³ Oivalsin, että ei kannata kääntää suoraan suomesta saksaan, koska pieleen menee.

also auch deswegen wäre es sinnvoller die deutsche Sprache lieber mit anderen Sprachen zu vergleichen als mit dem Finnischen. (P10)⁷⁴

47. In den Beispielsätzen funktioniert die direkte Übersetzung gar nicht. Ich habe die Formen mit der Endung -ssa durch Adjektiv oder Verb ersetzt. Z.B. kateissa/ist verschwunden, menemme naimisiin/wir heiraten uns, juovuksissa/betrunken. (P5)⁷⁵

Anhand dieser Aufgaben wurde auch genauer über die Rolle des Finnischen gefragt:

„Die Strukturen im Finnischen und Deutschen sind oft ganz verschiedenartig. Ist es Deiner Meinung nach beim Deutschlernen nützlich zu wissen, wie die entsprechenden Strukturen und Denkweisen im Finnischen sind? Warum? Warum nicht? Begründe.“ P13 antwortet, dass er das nicht weiß.⁷⁶ Zwei Probanden zweifeln

daran, ob es nützlich ist: P4 meint, dass es vielleicht bei der Grammatik lohnend wäre damit die Ähnlichkeiten und Unterschiede klar werden, aber gleichzeitig denkt er auch darüber nach, dass die Sprachen so verschiedenartig sind, dass es auch Verwirrungen beibringen kann.⁷⁷ P7 dagegen findet, dass es im Einzelfall nützlich ist: Wenn er Deutsch spricht, versucht er die deutsche Denkweise im Kopf zu haben und deswegen hätten die Strukturen des Finnischen eine schädliche Wirkung.⁷⁸

In den übrigen Antworten (12 Probanden) werden die finnischen Strukturen und Denkweisen als nützlich gesehen, obgleich verschiedene Punkte hervorgehoben werden: P14 meint, dass es im Anfangsunterricht abträglich sein könnte, wenn die kleinen Schüler sich der finnischen Grammatik noch nicht so gewiss sind.⁷⁹ P9 und P10 dagegen finden, dass das Finnisch gerade am Anfang dabei sein sollte, weil das

⁷⁴ Hoksasin aiempien oivallusten lisäksi, että myös adjektiiveja voi käyttää siinä, missä suomessa käytetään esim. inessiiviä. Tämä adjektiivien hyödyntäminen on käsittääkseni monessakin kielessä tavallisempaa kuin suomessa, joten siinäkin mielessä kannattanee mieluummin verrata saksaa muihin kuin suomeen.

⁷⁵ Esimerkkilauseissa suora käännös ei toimi ollenkaan. Itse korvasin ssa-muodot adjektiivilla tai verbillä. Esim. kateissa/ist verschwunden, menemme naimisiin/wir heiraten uns, juovuksissa/betrunken.

⁷⁶ En osaa sanoa.

⁷⁷ Kieliopissa on ehkä hyödyllistä verrata suomea ja saksaa, että huomaa erot ja yhtäläisyydet ja voi käyttää näitä hyödyksi uuden asian opettelemiseen. Toisaalta jos jotkin rakenteet ovat suomessa ja saksassa hyvinkin erilaisia, voi helposti mennä sekaisin ja käyttää esimerkiksi saksaa kirjoittaessa suomen mukaisia rakenteita.

⁷⁸ Jossain yksittäisessä tapauksessa voi mielestäni olla hyödyllistä pitää mielessä suomen kielen vastaava rakenne, mutta minulle on henkilökohtaisesti yleensä huono asia miettiä saksan kieltä suomen kielen kautta juuri siksi, että monet asiat muodostuvat niin erilaisista rakenteista. Yleensä pyrin sanomaan sanottavani saksaksi niin kuin sen saksan kielellä ajattelen, enkä pyri miettimään sanottavaani suomen kielen kautta.

⁷⁹ [...] Ihan alkeisopetuksessa ehkei, koska vaatii perustietoja suomen rakenteesta, mikä saattaa olla osalle vielä hakusessa.

Ziel später ist, die deutsche Denkweise zu haben.^{80,81} Sonst werden die finnischen Strukturen und Denkweisen beim Deutschlernen als sehr wichtig gesehen. In den Antworten gibt es keinen Zweifel, dass die auch manchmal starken Unterschiede zwischen dem Finnischen und dem Deutschen Probleme verursachen könnten, sondern gute Kenntnisse im Finnischen werden als Ressourcen gesehen: Die Probanden beschreiben, wie sie mit Hilfe der Muttersprache besser verstehen können, wie die Sprachen funktionieren, aus welchen Teilen sie bestehen und dadurch auch leichter begreifen können, wie die fremden Sprachen funktionieren (48, 49, 50, 51):

48. Es ist nützlich zu wissen, wie die Strukturen und Denkweisen im Finnischen aufgebaut sind, weil es wichtig ist, viele Blickwinkel zu dem gleichen Thema bekommen und zu begreifen, dass es nicht nur eine richtige Weise gibt, eine Sache zu denken, sondern dass es in verschiedenen Sprachen verschiedene Lösungen gibt. (P1)⁸²
49. Ja, das ist es, weil es hilft, die Strukturen der Sprache und die Logiken in ihrem Aufbau zu sezieren, was seinerseits bei dem Lernen der Strukturen einer neuen Sprache hilft. Auch im Allgemeinen sind die Sachen leichter zu lernen, wenn man damit Hintergrundinformation oder irgendeine „Erzählung“ verbindet. (P2)⁸³
50. Meiner Meinung nach ist es nützlich zu wissen, wie die Strukturen im Finnischen gebildet sind, weil es hilft, die Strukturentstehung der anderen Sprachen zu verstehen. (P5)⁸⁴
51. Man sollte bewusst über die Unterschiede zwischen dem Finnischen und dem Deutschen sprechen, weil z.B. im Übersetzungsprozess mangelhaftes Wissen z.B. über deutsche Präpositionalstrukturen dem Leser die Übersetzung unklar machen kann. Wenn man die Grenzen der Kasusformen und Präpositionalstrukturen kennt, kann man viel mehr Erfolg in der interlingualen Kommunikation haben. (P12)⁸⁵

⁸⁰ Mielestäni perusrakenteiden eroista on hyvä kertoa saksan opintojen alussa, jotta oikeiden rakenteiden hahmottaminen ja sen myötä niiden käyttö helpottuu opintojen edetessä; kun rakenneerot tuodaan esiin heti rakenteita opetellessa, ne automatisoituvat todennäköisesti helpommin käytännön kielitaitoon eikä rakenteiden muodostamista tarvitse miettiä niin paljon puheessa.

⁸¹ On hyödyllistä varmasti ihan jo siksi, että ymmärtää kieltä ja pääsee alkuun [...]. Mitä pidemmälle puhuminen ja kielen osaaminen kehittyy, sitä vähemmän vertailisin ja alkaisin opetella asioita opettavan kielen itsensä avulla. Tämä siksi, että eroja tosiaan löytyy aika paljon, ja jos yrittää kovasti miettiä kaikkea suomen kautta, tulee väkisinkin virheitä.

⁸² On hyödyllistä tietää, miten suomen kielen rakenteet ja ajattelutavat muodostuvat, sillä on tärkeä saada monia näkökulmia samaan asiaan ja tajuta, että ei ole vain yhtä oikeaa tapaa ajatella jokin asia, vaan ratkaisuja on eri kielissä erilaisia.

⁸³ Kyllä on, sillä se auttaa paloitlemaan kielen rakenteita ja niiden muodostamisen logiikoita, joka puolestaan auttaa uuden kielen uusien rakenteiden opiskelussa. Yleensäkin asiat ovat helpompi oppia, jos niihin liittyy mukaan taustatietoa tai jonkin "tarinan".

⁸⁴ Mielestäni on hyödyllistä tietää, miten suomen kielen rakenteet muodostuvat, sillä se helpottaa muiden kielten rakenteiden muodostumisen ymmärtämistä.

⁸⁵ Suomen ja saksan välisistä eroista pitäisi tietoisesti kertoa, sillä esimerkiksi käännösprosessissa puutteellinen tietämys esimerkiksi saksan prepositiorakenteista voi tehdä käännöksestä lukijalle epäselvän. Kun tietää paikallissijojen ja prepositiorakenteiden rajakäynnistä, voi paljon paremmin onnistua näiden kielten välisessä viestinnässä.

Die Kommentare zu den Aufgaben, in denen neben dem Deutschen auch die finnische Ausdrucksweise eine große Rolle spielte, waren sehr positiv. Die Aufgabe mit Bildern hat nur positive Beschreibungen bekommen, weil sie so anschaulich war; „die Kritik“ zu dieser Aufgabe war, dass die Aufgabe passender für den Anfangsunterricht wäre. Die Äußerungen in der letzten Aufgabe mit den Zustandsbeschreibungen waren für die meisten schon ziemlich klar. Alle außer vier Probanden erwähnen jedoch, dass sie auch etwas Neues begriffen haben. Es gab keine Anmerkungen, dass die Sprachen durcheinander gehen oder dass die finnischen Strukturen verwirrt haben. Im Gegenteil: Es wird gelobt, dass die unterschiedlichen Denkweisen klar hervortraten.

Im ersten Teil der Untersuchung waren die Einstellungen auch zu diesem Thema untersucht worden: Damals waren die Probanden P1 und P9 der Meinung, dass die Muttersprache nicht beim Erlernen anderer Sprachen helfen. Als die Muttersprache als ein Teil des Deutschunterrichts vorgeschlagen wurde, waren sogar fünf Probanden (P1, P9, P10, P13 und P15) der Meinung, dass die Muttersprache und ihre Strukturen nicht in den Deutschunterricht gehören. Nach diesen Aufgaben scheint die Lage anders sein: Von den im ersten Teil negativ eingestellten Probanden sagt nur P13 jetzt noch aus, dass er es nicht weiß, ob es beim Deutschlernen nützlich zu wissen ist, wie die entsprechenden Strukturen und Denkweisen im Finnischen sind. Die andere haben ihre Meinungen geändert und sehen die finnischen Strukturen jetzt als nützlich beim Deutschlernen an. P4 und P7 dagegen hatten im ersten Teil der Untersuchung positive Einstellungen zu Muttersprache im Deutschunterricht, jetzt sind sie im Zweifel: Sie beide sehen auch positive Seiten, aber gleichzeitig fürchten sie, dass die Unterschiede zu groß sind.

5.2.4 Erfahrungen und die Veränderung der Einstellungen

Zum Schluss der Untersuchung wurde noch gefragt, wie die Probanden die ganze Einheit bewerten und es wurde auch eine Frage über die Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht gestellt, um zu sehen, ob die Einstellungen sich nach den Aufgaben geändert haben.

„Kommentiere diese ganzen Übungsblätter. Was für Lernerlebnis waren diese Aufgaben?“ Die Übungsblätter waren für alle mehr oder weniger eine Wiederholung.

Alle Probanden sind der Meinung, dass die Übungen nützlich waren, obgleich es von zwei Probanden kritisiert wird, dass die Nützlichkeit klein war: P10 meint, dass er nur einzelne neue Phrasen gelernt hat. Er gibt aber auch zu, dass auf diese Weise formulierte Übungen die Unterschiede zwischen den Sprachen verstehen helfen können.⁸⁶ P11 gibt an, dass er keinen Vorteil aus dem Vergleich der Sprachen gezogen hat, aber gibt an, dass die Übungen Nachdenken verlangten und die Präpositionen wiederholt wurden.⁸⁷

P5 findet die Übungen schwierig, weil die Präpositionen ihm immer problematisch gewesen sind, aber bedankt sich, dass die Übungsblätter die Strukturen des Deutschen aufgefrischt haben.⁸⁸ In den verbleibenden Antworten (12 Probanden) wird deutlich, dass das Thema zwar schon bekannt war, dass das aber kein Nachteil war, sondern es wird gelobt, dass die Übungen andersartig waren als sie gewohnt sind: Sie mussten die auch manchmal wohlbekannte Sachen aus einem ganz neuen Blickwinkel betrachten und sie auch reflektieren und die Lösungen begründen, was als sehr vorteilhaft gesehen wurde (52, 53, 54, 55). Das Vergleichen zwischen den germanischen Sprachen und dem Finnischen wird als besonders nützlich angesehen: Fast die Hälfte, sieben Probanden, nennen besonders die ersten Aufgaben mit der Tabelle als eine sehr gute Aufgabe (55, 56):

- 52. Schön, ich habe es gerne gemacht. Die Blätter haben vorausgesetzt, dass man mehr selbst begreift, nicht nur altes Wissen zu wiederholen, was meiner Meinung nach eine vernünftiger Lernstrategie beim Lernen von Neuem ist. (P2)⁸⁹
- 53. Die Übungsblätter in ihrer Gänze haben zum Nachdenken angeregt und solche Sachen beim Sprachenlernen ins Gedächtnis zurückgerufen, an die man nicht so oft denkt. Die Aufgaben waren vielfältig und gut, nicht zu schwierig, aber doch passend anspruchsvoll. Sie haben geholfen, neue Perspektiven sowohl zum Vergleich germa-

⁸⁶ Itselleni hyödyllinen yksittäisten fraasien oppimisessa. Varmasti voisi auttaa tajuamaan, miten erilaisia tietyt rakenteet ovat suomen ja saksan välillä.

⁸⁷ Moniste pisti ajattelemaan asioita, jotka jo oikeastaan suurimman osan tietäkin entuudestaan. Tehtävät olivat hyvää kertausta, mutta en kielten vertailusta koe hyötyneni.

⁸⁸ Moniste oli melko vaikea, sillä prepositiot ovat aina aiheuttaneet ongelmia. Tehtävien tekeminen palautti mieleen saksan kielen rakenteita.

⁸⁹ Hauska, ihan mielelläni tein. Moniste edellytti enemmän itse oivaltamista kuin aiemman tiedon toistamista, mikä on mielestäni järkevämpi oppimisstrategia uutta opiskellessa.

nischer Sprachen als auch zum Vergleich des Finnischen und des Deutschen zu bekommen. (P9)⁹⁰

- 54. Die Aufgaben haben geholfen, die Verwendung der Präpositionen auf ganz andere Art zu verstehen als in irgendeinem Lehrbuch. (P8)⁹¹
- 55. Als eine Erfahrung fand ich die Blätter sehr veranschaulichend. Es war sehr gut, dass die germanischen Sprachen nebeneinander vorgestellt wurden und das Finnisch daneben, damit man die Ähnlichkeiten der Präpositionalwahl betrachten konnte. Die Wahl zwischen zwei Präpositionen und die Begründung der Wahl sind wirklich wichtig zu beherrschen und die Aufgaben haben das gut gezeigt. Alles im allem waren die Aufgaben gut verwirklicht, jede gleichartig, aber gleichzeitig auch andersartig. (P12)⁹²
- 56. Aus Sicht des Lernens fand ich die Blätter nützlich, sie haben Themen behandelt, zu denen zumindest ich mir auch Verdeutlichungen und Übungen gewünscht habe. Besonders die Aufgabe mit der Tabelle und die Aufgabe mit den Bildern waren gut fürs Lernen. (P3)⁹³

„Sollte man die anderen Sprachen im Deutschunterricht mehr benutzen? Auf welche Weise?“ Die Meinungen teilen sich in drei Richtungen und der allermeistgenannte Punkt in allen Gruppen (insgesamt 7 Probanden) ist die Verwechslungsgefahr besonders zwischen dem Deutschen und dem Schwedischen.

Nur ein Proband, P3, findet, dass das jetzige System gut ist: Es gibt ab und zu Beispiele aus anderen Sprachen und er benötigt nicht noch mehr, weil die Sprachen leicht durcheinander gehen.⁹⁴ Vier Probanden sind im Zweifel: P4 meint, dass man mehr mit dem Schwedischen vergleichen könnte, falls die Kenntnisse in den beiden Sprachen gut genug sind. Gleichzeitig findet er aber auch, dass die deutsche

⁹⁰ Tehtävämöniste kokonaisuudessaan herätti ajatuksia ja palautti mieleen sellaisia asioita kielen opiskelusta, joita ei niin usein tule ajateltua. Tehtävät olivat monipuolisia ja hyviä, eivät liian vaikeita mutta kuitenkin sopivan haastavia. Ne auttoivat saamaan uusia näkökulmia sekä germaanisten kielten että suomen ja saksan vertailuun.

⁹¹ Tehtävät auttoivat ymmärtämään eri lailla prepositioiden käyttöä, kuin missään oppikirjassa on opetettu.

⁹² Mielestäni kokemuksena moniste oli todella havainnollistava. Oli todella hyvä, että germaaniset kielet esitettiin vierekkäin ja suomi niiden vieressä, jotta pystyi katsomaan prepositiovalintojen samanlaisuuksia. Kahden preposition väliltä valitseminen ja valintojen perusteleminen on todella tärkeää osata ja tehtävät osoittivat tämän hyvin. Kaiken kaikkiaan hyvin toteutetut tehtävät, jotka kukin samanlaisia mutta samaan aikaan erilaisia.

⁹³ Oppimisen kannalta moniste oli mielestäni hyödyllinen, ainakin minulle se käsitteli asioita, joihin toivoin selvennystä ja harjoitusta. Erityisesti taulukkotehtävä, ja kuvilla varustettu tehtävä olivat oppimisen kannalta hyviä.

⁹⁴ Mielestäni nykyinen systeemi kielten opiskelussa on melko hyvä. Tähän mennessäkin on otettu välillä esimerkkejä muista kielistä, mielestäni riittävästi. Esimerkiksi ruotsi ja saksa kuitenkin sekoittuvat helposti keskenään, joten jos niitä verrataan liikaa, luulen että se saattaisi sekoittaa asioita jonkin verran.

Sprache leicht auch getrennt zu lernen ist.⁹⁵ P7 erwähnt, dass es wegen der Verwechslungsgefahr nicht zu viel Vergleichen geben sollte, aber bekennt, dass er Nutzen aus einzelnen grammatischen Vergleichen gezogen hat.⁹⁶ P8 und P13 schreiben beide zuerst, dass sie es nicht wissen, aber P8 nennt dann, dass man im Wortschatz mehr mit dem Englischen vergleichen könnte⁹⁷ und in der Antwort von P13 wird vorgeschlagen, dass man z.B. in der Grammatik mehr Schwedisch und Englisch benutzen könnte.⁹⁸

Der Rest, 10 Probanden, sehnt sich nach Deutschunterricht, wo mehrere Sprachen benutzt werden. In den Antworten werden jedoch verschiedene Punkte hervorgehoben. Fünf Probanden unterstreichen, dass die anderen Sprachen gerade im Grammatikunterricht mehr benutzt werden sollten (57):

57. Der Vergleich der Strukturen ist sehr nützlich besonders zwischen den verwandten Sprachen (fast alle können Englisch). Es steckt aber eine Verwechslungsgefahr hinter einigen Sprachen (Deutsch und Schwedisch, jetzt mit der Vermehrung der Kenntnisse im Deutschen zwischen dem Deutschen und Englischen). [...] Die Aufgabe mit der Tabelle war nützlich, hätten wir nur auch mehr solche Aufgaben im Sprachunterricht gehabt. (P2)⁹⁹

In acht Antworten wird auch auf verschiedene Weisen ausgesprochen, welche Sprachen die anderen Sprachen sein könnten, aber für vier Probanden scheint es eine Schlüsselfrage sein: Drei Probanden erwähnen, dass die anderen Sprachen solche Sprachen sein sollten, in denen alle Lernende sehr gute Kenntnisse haben (58) und ein Proband betont, dass das Vergleichen nur dann zum Nutzen gereicht, wenn die Sprachen solche Sprachen sind, die alle Deutschlernenden schon kennen (59):

58. [...] andererseits verlangt es genügend gute Kenntnisse in der anderen Sprache, damit es nützlich ist. Wahrscheinlich ist das Englische bei den meisten stark genug,

⁹⁵ Jos osaa hyvin ruotsia, niin sitä ehkä osittain, mutta en tiedä menisikö siinä sitten enemmän sekaisin vai ei. Saksan kieltä on mielestäni helppo opiskella ihan erillään muista kielistä, kun vaan opettelee kaiken huolellisesti niin ne muistaa kyllä.

⁹⁶ [...] Etenkin saksan kielen ajattelutapaan ei mielestäni pidä verrata muita kieliä, sillä se saattaa vain sekoittaa enemmän. Yksittäisissä tapauksissa olen henkilökohtaisesti kokenut vertailun auttavan esimerkiksi kieliopissa.

⁹⁷ En osaa oikein vastata tähän kysymykseen. Mielestäni sanastoissa on hyvä käyttää esim. englannin kielen selitystä.

⁹⁸ En osaa sanoa. Ehkä joskus ruotsin ja englannin kieltä voi käyttää opetuksessa, esim. kieliopissa.

⁹⁹ Rakenteiden vertailu on todella hyödyllistä varsinkin sukulaiskielen välillä (lähes kaikki osaavat englantia). Tosin joidenkin kielten välillä piilee sekoittamisvaara (saksa ja ruotsi, nyt saksantaidon karttuessa saksa ja englanti). [...] Monisteen taulukkoitehtävä oli hyödyllinen, olisipa meilläkin ollut enemmän tällaisia tehtäviä kieltenopetuksessa.

und das kann auch die Beherrschung des Englischen in diesen Punkten verstärken. (P15)¹⁰⁰

59. Ich habe in Deutschland bemerkt, dass der Lehrer viel auf Latein hingewiesen hat [...]. Dieser Vergleich hat nur denen geholfen, die Latein gelernt haben. Der Vergleich sollte zu solchen Sprachen gezogen werden, die der Deutschlerner schon kann. Von den Ähnlichkeiten hat man wohl am meisten Nutzen (oder dann von Sachen, die völlig gegensätzlich sind). (P14)¹⁰¹

In vier Antworten wird auch noch gesondert die Beziehung zum Finnischen genannt. Zwei Probanden meinen, dass die finnische Sprache zu verschiedenartig ist, dass man daraus Nutzen ziehen könnte (60) und zwei Probanden dagegen finden, dass die Muttersprache ein Teil des Deutschunterrichts sein sollte (61, 62). In der Antwort der P12 kommt auch vor, dass der Unterricht auf solche Weise veranstaltet werden kann, dass es keine Verwechslungsgefahr zwischen den Sprachen gibt (62):

60. Im Grunde genommen lieber etwas anderes als Finnisch. Z.B. Schwedisch und Englisch sind solche Sprachen, die fast alle Finnen wenigstens so viel können, damit sie sie etwas beim Erkennen der Strukturen nutzen können. In denen gibt es viele solche Sachen, die im Finnischen nicht gibt oder viel beschränkter (die Artikel und deren [Un]bestimmtheit, Hilfsverben, Futur usw.), so dass das Lernen durch sie viel fruchtbarer sein könnte. (P10)¹⁰²
61. [...] In allen Sprachen gibt es etwas Gemeinsames und es ist nützlich zu verstehen, wie die verschiedenen Sachen in verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden. „Ich erinnere mich daran, weil es gerade grundverschieden im Finnischen ist“ ist auch eine gute Gedächtnishilfe. [...] Das tiefe Verständnis des Muttersprachlers in Bezug auf die eigene Sprache, deren Nuancenunterschiede und Denkweisen können helfen, eine neue Sprache zu lernen. Am meisten Glück haben wohl die, deren Muttersprache z.B. Schwedisch und Holländisch ist, die strukturell viel näher am Deutschen sind. (P6)¹⁰³
62. Im Deutschunterricht sollte nicht nur Finnisch sondern auch Schwedisch genutzt werden, weil viele Deutschlerner Schwedisch lernen oder gelernt haben. Damit das Schwedische nicht mit dem Deutschen durcheinander geht, ist es mit Hilfe der

¹⁰⁰ [...] toisaalta vaatii riittävän vahvan toisen kielen taidon, jotta siitä olisi hyötyä. Todennäköisesti tosin englantia suurimmalla osalla on riittävän vahva ja tämä voi myös vahvistaa englannin hallintaa näiltä osin.

¹⁰¹ Huomasin Saksassa opettajan vertaavan/viittaavan paljon latinaan [...]. Tämä vertailu auttoi vain niitä, jotka ovat latinaa lukeneet. Vertailu pitäisi tapahtua kieleen, jota saksanopiskelija jo osaa. Yhtäläisyyksistä hyötynee eniten (tai sitten aivan päinvastoin olevista asioista).

¹⁰² Lähtökohtaisesti mieluummin jotain muuta kuin suomea. Esim. ruotsi ja englantia ovat sellaisia, joita lähes kaikki suomalaiset osaavat ainakin sen verran, että pystyvät niitä jonkin verran hyödyntämään rakenteiden hahmottamisessa. Niissä on niin paljon sellaisia asioita, joita suomessa ei ole tai on paljon rajallisemmin (artikkelit ja niiden [epä]määräisyys, apuverbit, futuuri jne.), että oppiminen voisi olla hedelmällisempää niiden kautta.

¹⁰³ [...] Kaikissa kielissä on jotain yhteistä ja on hyödyllistä ymmärtää, miten maailman kielissä eri asiat ilmaistaan. "Muistan tämän, koska se on just eri lailla suomen kielessä" on myös hyvä muistisääntö. [...] Natiivipuhujan syvä ymmärrys omasta kielestä, sen nyanssieroista ja ajattelutavoista voi auttaa oppimaan uutta kieltä. Onnekkampia ovat varmasti ne, joiden äidinkieli on vaikka ruotsi tai hollanti, jotka ovat rakenteellisesti paljon lähempänä saksaa.

Beispiele und des Unterrichts möglich die Sprachen so getrennt halten, dass sie dennoch füreinander nützlich sind. (P12)¹⁰⁴

Ganz zum Schluss wurde noch gefragt, was die Probanden von einer solchen Untersuchung halten: ***”Wie bewertest Du die Teilnahme an dieser Untersuchung?”*** Die Reaktionen drücken aus, dass die Probanden Interesse an dem Thema haben: Die Mehrzahl, acht Probanden, hat die Alternative *„Interessant, ich würde es gerne nochmal machen“* gewählt und der Rest, sieben Probanden, die Alternative *„Ganz OK“*.

Die Übungsblätter wurden von allen als nützlich angesehen. Obwohl das Lernen im Bereich der deutschen Grammatik klein war, wird es in den Antworten klar, dass die Entwicklung der Sprachbewusstheit in einem größeren Einflussbereich geschehen ist und besonders in der Sprachlernbewusstheit (Performanzdomäne): Es wird betont, dass der Aufgabentyp und die Lernmethode ganz anders waren als sie gewohnt sind und das hat neue Blickwinkel auf das Thema eröffnet. Auch die Mehrsprachigkeit wurde als nützlich angesehen, weil das Vergleichen der Sprachen in vielen Antworten gesondert genannt wurde.

Schon im ersten Teil der Untersuchung waren die Probanden sehr positiv zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen eingestellt. Aber als es dahingehend konkretisiert wurde, mehrere Sprachen im Deutschunterricht zu haben, waren die Einstellungen nicht mehr so positiv: Nur sechs Probanden stimmten zu, dass die anderen Sprachen als Hilfsmittel im Deutschunterricht verwendet werden sollten und sogar neun Probanden waren dagegen. Nach den Übungen sind die Einstellungen verändert: Niemand ist mehr dagegen. Ein Proband meint, dass das System jetzt mit gelegentlichen Beispielen gut ist. Vier Probanden sind im Zweifel, aber drei von ihnen machen dennoch Vorschläge, wie die anderen Sprachen im Deutschunterricht mehr benutzt werden könnten. Die größte Sorge hat sich nach den Übungen nicht verändert: Im ersten Teil der Untersuchung (Statement 8) waren acht Probanden der Meinung, dass die schwedische und deutsche Sprache leicht durcheinander

¹⁰⁴ Saksan opetuksessa tulisi hyödyntää paitsi suomea myös ruotsia, sillä moni saksaa lukeva lukee tai on lukenut ruotsia. Jottei ruotsi ja saksa mene keskenään sekaisin, on esimerkkien ja opetuksen avulla mahdollista pitää kielet erillään niin, että niistä on kuitenkin hyötyä toisilleen.

gehen und jetzt haben sieben Probanden es wieder erwähnt. In den Übungen gab es Schwedisch nur in den Aufgaben mit der Tabelle, die viele Lobpreisungen bekamen und in diesem Zusammenhang gab es keine Kommentare über die Verwechslungsgefahr. In den Antworten kann man keine klaren Erklärungen dafür finden, warum die Meinung so stark ist, aber wenn die Hintergründe der Probanden betrachtet werden, könnte man mit folgenden Argumenten spekulieren: Diese Probanden haben ungefähr beide Sprachen gleich viel gelernt. Mit dem Schwedischen fühlen sie sich nicht sicher, weil sie diese Sprache sehr wenig verwenden, besonders jetzt nach den Schuljahren, wenn Schwedisch für sie nicht mehr ein obligatorisches Fach (außer Beamtensprachkurs an der Universität) ist. Mit dem Deutschen ist der Fall fast gleich: Die Probanden beschäftigen sich erst einige Monate in zunehmendem Maße mit der deutschen Sprache an der Universität und die Kenntnisse sind noch nicht sehr stabil. Sie haben bisher nur wenige Vergleiche zwischen den Sprachen im Sprachunterricht gehabt und deswegen sind die Grenzlinien nicht klar: Sie haben keinen Unterricht bekommen, wo es ständig und explizit zur Sprache gebracht wird, welche Unterschiede und Ähnlichkeiten es gibt. Bisher haben sie allein versucht, mit den Sprachen zu lavieren, und weil es schwierig gewesen ist, meinen sie, dass es leichter ist, die Sprachen getrennt zu halten.

In den Antworten wird auch hervorgehoben, dass die Sprachen solche Sprachen sein sollen, die alle schon beherrschen. Wenn die Hintergründe der Probanden berücksichtigt werden, waren die in den Aufgaben verwendeten Fremdsprachen ihnen allen schon gut bekannt, und die finnische Sprache ist Muttersprache für alle diese Probanden. Deswegen ist dieses Hervorheben einigermaßen überraschend, weil nur in einer Antwort vorkommt, dass der Proband Erfahrungen mit Unterricht hat, wo er die zusätzlich zum Vergleich herangezogene Sprache nicht gekannt hat.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel dieser Untersuchung war, die folgenden Fragen zu beantworten:

1. Welche Einstellungen haben die fortgeschrittenen Deutschlernenden zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Deutschunterricht?
2. Wie sehen sie ihre eigene Sprachbewusstheit?
3. Wie bewerten sie das mehrsprachige Lehrmaterial und welchen Einfluss hat die Verwendung des Materials auf ihre Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit?

Am Anfang der Untersuchung wurden die Sprachhintergründe der Probanden betrachtet und es wurde klar, dass sie alle die Mehrsprachigkeitskriterien (siehe z.B. Franceschini 2006: 38) erfüllen: Außer der Muttersprache sprechen sie mindestens drei Fremdsprachen und die Verwendung verschiedener Sprachen ist für sie alltäglich. Alle betreffend in der Sprachreserve ist, dass alle Probanden Finnisch als Muttersprache haben und dass sie Englisch und Schwedisch gelernt haben. Die Länge des Englischlernens dieser Probanden (mindestens 9 Jahre) bestätigt die Situation, dass die deutsche Sprache typischerweise erst nach dem Englischen als Tertiärsprache gelernt wird.

Auf allgemeiner Ebene waren sie sehr positiv zur Mehrsprachigkeit eingestellt und die Beherrschung mehrerer Sprachen wurde als Vorteil beim Sprachenlernen angesehen. Wenn die Mehrsprachigkeit als ein Teil des Deutschunterrichts vorgeschlagen wurde, wurden die Einstellungen bedeutend negativer. Diese Verhaltensweise wird auch in den Einstellungen zur Muttersprache gesehen: Auf allgemeiner Ebene wurde die Rolle der Muttersprache im Sprachenlernen als sehr wichtig angesehen, aber ein Drittel meinte, dass es nicht in den Deutschunterricht gehört. Die schwedische Sprache wurde als dienlich beim Deutschlernen betrachtet, aber über die Hälfte hatte Angst, dass es mit dem Deutschen durcheinander geht. Die Beherrschung des Englischen scheint dagegen so stark sein, dass die Verwendung dieser Sprache nach Meinung der Probanden keine schädlichen Auswirkungen hat.

Es wurde nicht klar, welche Faktoren hinter der negativen Einstellung zur Verwendung weiterer Sprachen gerade im Kontext des Deutschunterrichts stecken. Alle

Probanden haben mindestens Finnisch im Deutschunterricht gehört und die Mehrzahl auch andere Sprachen. Sie haben also gewisse Erfahrungen mit mehrsprachigem Deutschunterricht. Andererseits kann festgestellt werden, dass die Verwendung anderer Sprachen nicht systematisch gewesen ist, weshalb das Konzept des mehrsprachigen Deutschunterrichts Unsicherheit hervorrufen kann. Weil die Lehrplanreform mit mehrsprachigen Zielen in Finnland erst kürzlich durchgeführt wurde, haben diese Probanden die Auswirkungen dieser Reform nicht erfahren.

Die Sprachbewusstheit wurde im Theorieteil nach James und Garrett (1991: 12-20) in vier Domänen eingeteilt. Von diesen Domänen wurden die soziale Domäne und die Machtdomäne nicht betrachtet, weil das Thema dieser Untersuchung sie nicht betraf. Im ersten Teil der Untersuchung wurde die Performanzdomäne, also Sprachlernbewusstheit, herausgehoben, weil die Probanden genauer über das Vergleichen und über die Lernstrategien befragt wurde, um zu sehen, wie bewusst sie die Sprache und das Lernen verarbeiten. Ihre lange Geschichte als Sprachlerner trat in den Antworten gut hervor: Die Probanden waren sich ihrer kritischen Punkte im Sprachenlernen sehr bewusst und hatten Kenntnis darüber, wie sie am besten lernen. Die Mehrzahl gibt sich sehr viele Mühe mit verschiedenen Methoden mit Mindmaps, Tabellen und Schreiben. Auch die affektive Domäne der Sprachbewusstheit, die sich auf Neugier und Interesse an der Sprache bezieht, wurde an dieser Stelle deutlich: Die Probanden verbringen ihre Freizeit mit deutschsprachigem Fernsehen, sie lesen deutschsprachige Bücher, hören deutschsprachige Musik usw. Auch die Authentizität wurde geschätzt. Im ersten Teil der Untersuchung kam die kognitive Domäne, also das Erkennen der sprachlichen Systemen und Regeln auf verschiedenen Ebenen, am besten in den Antworten zur Frage über die Vergleiche vor: Alle Probanden waren sich der Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Sprachen ziemlich bewusst und den sechs Probanden, die aktiv Vergleiche machen, war es gut bewusst, wie die verschiedenen Sprachen funktionieren.

Das mehrsprachige Material wurde sehr positiv bewertet. Der größte Einfluss des Materials kam im Bereich der Sprachlernbewusstheit vor und den haben auch die Probanden selbst bemerkt. In den Antworten wurde gelobt, dass die Aufgabentypen ihnen ganz neuartig waren und auch die Behandlungsweise ganz anders als

sie gewohnt waren: Es wurden Vergleiche, Reflexionen und Begründungen gefordert und das alles mit Hilfe anderer Sprachen. Das hat ganz neue Gedanken hervorgerufen und einen neuen Blickwinkel zum Thema eröffnet. Dadurch wurde auch die kognitive Domäne der Sprachbewusstheit erweitert. In der deutschen Grammatik ging es für die Probanden mehr um das Auffrischen schon bekannter Sachen, aber es wurde auch Neues z.B. über die deutschen Präpositionen gelernt. Der Einfluss des Materials war größer im breiten Bereich der kognitiven Domäne: Die Sprachen wurden nicht mehr getrennt in eigenen Schubladen gesehen, sondern als Gesamtheit. Durch die Vergleiche und Reflexionen wurde erkannt, wie die verschiedenen Sprachen funktionieren und welche Denkweisen es gibt. Die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen wurden klarer und es wurde Verbindungslinien entdeckt. Die Aufgaben haben auch einen neuen Blickwinkel auf die Muttersprache eröffnet: Die etwas „eigenartige“ Denkweise im Finnischen wurde einigen erst jetzt klar.

Das mehrsprachige Material hatte Einfluss auch auf die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit. Die Probanden waren schon im Voraus recht positiv gegenüber der Mehrsprachigkeit eingestellt, aber die Haltung zu mehrsprachigem Deutschunterricht war größtenteils negativ. Nach einer positiven Erfahrung mit mehrsprachigem Material hatte sich eine Wandlung vollzogen: Obwohl es noch einige skeptische Meinungen gab, wurden auch positive Seiten gesehen und niemand war gegen den mehrsprachigen Deutschunterricht. Die Hauptsorge über die Verwechslungsgefahr zwischen dem Schwedischen und dem Deutschen hatte sich demgegenüber nicht verändert, obwohl dieser Punkt bei den Aufgaben, wo es Schwedisch gab, nicht erwähnt wurde. Ein Grund für diese Haltung könnte sein, dass sie nicht daran gewöhnt sind, die Sprachen nebeneinander zu verwenden, weil es bisher nur wenige Vergleiche im Unterricht gegeben hat. Weil die Grenzlinien zwischen den Sprachen nicht klar sind, fühlen sie sich unsicher. Dieses kann auch die Kommentare erklären, in denen es auftrat, dass die anderen verwendeten Sprachen solche Sprachen sein sollten, die alle schon kennen.

Weil die Untersuchungsgruppe klein war, lassen sich keine Generalisierungen machen. Eine tiefgreifendere Untersuchung mit einem Fragebogen könnte sehr

schwierig sein, da das Thema kompliziert zu untersuchen ist. Aber in zukünftigen Studien könnte das Thema gründlicher mit einem Interview erforscht werden, wodurch auch die Interpretation der Antworten erleichtert würde. Es wäre auch interessant zu untersuchen, wie anders die Einstellungen und die Sprachbewusstheit bei solchen Studierenden sind, die daran gewöhnt sind, mehrere Sprachen ständig zu vergleichen. Würde dann die Verwechslungsgefahr überhaupt genannt? Und wie wäre es mit den nicht bekannten Sprachen? Würden sie als abträglich oder eher als chancenreich angesehen?

Literaturverzeichnis

Aho, Laura (2017): *Einstellungen finnischer Deutschlehrerinnen zu Mehrsprachigkeit und zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten im schulischen Fremdsprachenunterricht*.

Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Helsinki.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/181379/Aho_Laura_Progradu_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Letzter Aufruf 19.12.2018)

Aiken, Lewis R. (2002): *Attitudes and Related Psychosocial Constructs: Theories, Assessment, and Research*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.

ALA = Association for Language Awareness.

http://www.languageawareness.org/?page_id=48 (Letzter Aufruf 19.12.2018)

Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 628-638.

Bausch, Karl-Richard (2007): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. unveränderte Auflage. Tübingen: Narr Francke. S. 439-445.

Bohner, Gerd / Wänke, Michaela (2002): *Attitudes and Attitude Change*. Hove/New York: Psychology Press.

Burwitz-Melzer, Eva (2012): Sprachenbewusstheit als Teilkompetenz des Fremdsprachenunterrichts. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke. S. 27-39.

Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 103-122.

EDA = Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten: Sprachen und Dialekte.

<https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/gesellschaft/sprachen/sprachen-und-dialekte.html> (Letzter Aufruf 13.11.2018)

Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke.

Erwin, Phil (2001): *Attitudes and Persuasion*. Hove/New York: Psychology Press.

ESP = Europäische Sprachenportfolio = European language portfolio. Rat der Europäischen Union. <https://www.coe.int/en/web/portfolio/home> (Letzter Aufruf 3.12.2018)

Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Typotex / Eötvös Collegium. O.S.

Franceschini, Rita (2006): Mehrsprachigkeit: das Lernpotential von Grenzregionen. In: Abel, Andrea / Stuflesser, Mathias / Putz, Magdalena (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Tagungsband*. Bozen: Europäische Akademie. S. 33-41.

GER = *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (2001) Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

Auch: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Letzter Aufruf 16.4.2019)

Gnutzmann, Claus (2007): Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. unveränderte Auflage. Tübingen: Narr Francke. S. 335-339.

Gnutzmann, Claus (2012): Kennen und Können: Wie hängt das zusammen? In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke. S. 40-47.

Hakkarainen, Heikki J. (2006): Kielen historian tutkimuksesta. In: Hakkarainen, Heikki J. / Kohvakka, Hannele / Kärrä, Aino / Päivänsalo, Outi (Hrsg.): *Saksan kielestä ja kulttuurista*. 2. aktualisierte Auflage. Helsinki: Yliopistopaino. S. 60-69.

Hallet, Wolfgang (2012): Der Ort des sprachbezogenen Wissens im Prozess des fremdsprachlichen Kompetenzerwerbs. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke. S. 48-57.

Hecht, Karlheinz (1994): Lernziel: Sprachbewußtheit. In: *Die Neueren Sprachen* 93:2. S. 128-147.

Hufeisen, Britta (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch*, 20. Stuttgart/München: Klett. S. 4-6.

Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 648-653.

Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen- Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing. S. 7-11.

Hufeisen, Britta (2003b). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole / Böttger, Claudia / Motz, Markus / Probst, Julia (Hrsg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. S. 97-109.

Hufeisen, Britta / Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: *Bulletin VALS-ASLA* (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78. S. 13-33.

Hufeisen, Britta / Neuner Gerhard (2003): Zur Einführung. In: Hufeisen, Britta / Neuner Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen- Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing. S. 5-6.

James, Carl / Garrett, Peter (1991): The scope of Language Awareness. In: James, Carl / Garrett, Peter (Hrsg.): *Language Awareness in the Classroom*. Essex: Longman Group. S. 3-20.

Johansson, Marjut / Pyykkö, Riitta (2005): Johdanto: Monikielisyy ja kielipolitiikka. In: Johansson, Marjut / Pyykkö, Riitta (Hrsg.): *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gaudeamus. S. 9-26.

Königs, Frank G. (2005): Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnende Aufgabe? In: Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr. S. 67-81.

Kursiša, Anta / Neuner, Gerhard (2006): *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopievorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Hueber.

Lasagabaster, David / Huguet, Ángel (2007): Introduction: A Transnational Study in European Bilingual Contexts. In: Lasagabaster, David / Huguet, Ángel (Hrsg.): *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters. S. 1-13.

Marx, Nicole / Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 826-832.

Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing. S. 13-34.

Neuner, Gerhard (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen Grundlagen – Dimensionen – Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“. <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf> (Letzter Aufruf 11.4.2019)

OPH = Opetushallitus - Vipunen opetushallinnon tilastopalvelu: Kieli- ja muut ainevalinnat. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.aspx> (Letzter Aufruf 17.10.2018)

POPS = Perusopetusken opetussuunnitelman perusteet (2014) https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Letzter Aufruf 3.12.2018)

Rat der Europäischen Union (2002): Barcelona-Ziel. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf (Letzter Aufruf 11.4.2019)

Rat der Europäischen Union (2007): From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c4> (Letzter Aufruf 29.11.2018)

- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit – Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 155-173.
- Schmidt, Claudia (2010): Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. S. 858-866.
- Schoel, Christiane / Eck, Jennifer / Roessel, Janin / Stahlberg, Dagmar (2012): Spracheinstellungen aus sozialpsychologischer Perspektive I: Deutsch und Fremdsprachen. In: Eichinger, Ludwig M. / Plewnia, Albrecht / Schoel, Christiane / Stahlberg, Dagmar (Hrsg.): *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive*. Tübingen: Narr. S. 163-204.
- Schramm, Karen (2012): Explizites Wissen über Sprachen und sprachliches Handeln – Lehrgrundlage, Lerngerüst und Zugangsschlüssel. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke. S. 198-209.
- Statistikzentrum Finnland (2018a): Englanti yleisimmin opiskeltu vieraskieli peruskoulussa. http://www.stat.fi/til/ava/2017/02/ava_2017_02_2018-05-24_tie_001_fi.html (Letzter Aufruf 14.12.2018)
- Statistikzentrum Finnland (2018b): Väestö. https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html (Letzter Aufruf 17.10.2018)
- SUKOL = Suomen kieltenopettajien liitto (2018): Tilastotietoa kielivalinnoista. https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista (Letzter Aufruf 17.10.2018)
- Tuomi, Jouni / Sarajärvi, Anneli (2009): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. überarbeitete Auflage. Jyväskylä: Tammi.
- Valli, Raine (2007): Kyselylomaketutkimus. In: Aaltola, Juhani / Valli, Raine (Hrsg.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. 2. überarbeitete Auflage. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 102-124.
- Valtioneuvosto (2018): Kielten oppiminen varhaistuu alkamaan jo ensimmäisellä luokalla. https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/kielten-oppiminen-varhaistuu-alkamaan-jo-ensimmaisella-luokalla (Letzter Aufruf 17.10.2018)
- Vetter, Eva (2008): Italienisch-, Spanisch- und FranzösischlehrerInnen, Grenzen und Möglichkeiten ihrer Ausbildung zur Mehrsprachigkeit. In: Laakso, Johanna (Hrsg.): *Ungarischunterricht in Österreich – Perspektiven und Vergleichspunkte*. Wien/Berlin: LIT. S. 85-114.
- Wandruszka, Mario (1981): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Wolff, Dieter (1993): Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. In: *Die Neueren Sprachen* 92:6. S. 510-531.

Wolff, Dieter (2002): Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 3/2002. Friedrich/Klett. S. 31-38.

Wolff, Dieter (2006): Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachbewusstheit. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 51-66.

Anhang

KYSELYLOMAKETUTKIMUS PRO GRADU -TYÖHÖN /
FRAGEBOGENUNTERSUCHUNG FÜR PRO GRADU -ARBEIT
OSA I / TEIL I

Koodi: äitisi etunimen 3 ensimmäistä kirjainta +
opiskelijanumerosi 3 viimeistä numeroa
Code: die drei ersten Buchstaben vom Vornamen Deiner
Mutter + die drei letzten Nummern von Deiner Studentenummer

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Ikä / Alter _____

Äidinkieli / Muttersprache _____

Mitä kieliä osaat/olet opiskellut? Täytä tiedot alla olevaan taulukkoon. /
Welche Sprachen kannst Du/hast Du studiert? Bitte die Tabelle ausfüllen.

| KIELI / SPRACHE | KUINKA KAUAN? / WIE LANGE? | MISSÄ KONTEKSTISSA JA KUINKA USEIN KÄYTÄT KIELTÄ? / IN WELCHEN KONTEXTEN UND WIE OFT VERWENDEST DU DIE SPRACHE? |
|-----------------|-------------------------------|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Onko saksa pää- vai sivuaineesi? /
Ist Deutsch Dein Haupt- oder Nebenfach? _____

Kuinka kauan olet opiskellut saksaa yliopistossa? /
Wie lange studierst Du schon Deutsch an der Universität? _____

Valitse jokaiselle väittämälle mielestäsi sopiva vaihtoehto. /
Wähle für jede der Aussagen eine Deiner Meinung
entsprechende Alternative.

1 = Täysin samaa mieltä / Stimme voll zu
2 = Jokseenkin samaa mieltä / Stimme zu
3 = Jokseenkin eri mieltä / Stimme nicht zu
4 = Täysin eri mieltä / Stimme gar nicht zu

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Mitä enemmän kieliä osaa, sitä helpompi on oppia uusia kieliä. / Je mehr Sprachen man kann, desto leichter ist es, neue Sprachen zu lernen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Englannin kieli häiritsee muiden kielten oppimista. / Die englische Sprache stört beim Lernen anderer Sprachen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Jos jokin tarvitsemani saksankielinen sana on unohtunut, yritän palauttaa sen mieleeni miettimällä, miten se sanotaan muissa vieraissa kielissä. / Wenn ich ein deutschsprachiges Wort vergessen habe, versuche ich, es mit Hilfe anderer Sprachen zurückzurufen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Käytän muuta kielitaitoani hyväksi saksaa opiskellessa. / Ich benutze meine weiteren Sprachkenntnisse beim Deutschlernen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Muut kielet ovat apuna saksaa opeteltaessa. / Andere Sprachen helfen beim Deutschlernen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Vältän vertailuja kielten välillä, koska samankaltaisuudet sekoittavat. / Ich vermeide Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen, weil die Ähnlichkeiten verwirren. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Minusta on mielenkiintoista ottaa selville eri kielten sanojen merkityseroja. / / Meiner Meinung nach ist es interessant, Wortbedeutungsunterschiede verschiedener Sprachen zu untersuchen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Teen vertailuja eri kielten välillä. / Ich mache Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Ruotsin kieli auttaa saksan oppimisessa. / Die schwedische Sprache hilft beim Deutschlernen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Opin parhaiten autenttisessa ympäristössä. / Ich lerne am besten in einer authentischen Umgebung. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Ruotsin ja saksan kieli menevät helposti sekaisin. / Die schwedische und deutsche Sprache gehen leicht durcheinander. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Tuntemalla hyvin äidinkielen rakenteet on helpompi hahmottaa myös muita kieliä. / Wenn man die Strukturen der Muttersprache gut kennt, erfasst man leichter auch andere Sprachen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Saksan opetuksen apuna pitäisi käyttää myös muita kieliä. / Im Deutschunterricht sollte man die anderen Sprachen als Hilfsmittel verwenden. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Äidinkieli ja sen rakenteet eivät kuulu saksan tunnille. / Die Muttersprache und ihre Strukturen gehören nicht in den Deutschunterricht. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Mitä enemmän kieliä osaa, sitä helpompi on hahmottaa, mistä palasista kielet koostuvat. / Je mehr Sprachen man kann, desto leichter ist es zu erkennen, aus welchen Teilen Sprachen bestehen. | 1 | 2 | 3 | 4 |

AVOIMET KYSYMYKSET / OFFENE FRAGEN

1. Mieti tähänastista saksan kielen opetustasi. Onko oppitunneilla käytetty muita vieraita kieliä tai suomea opetuksen apuna? Millä tavoin? /
Denke an Deinen bisherigen Deutschunterricht. Wurden auch andere Sprachen oder die finnische Sprache als Hilfsmittel verwendet? Auf welche Weise?

2. Teetkö itse vertailuja eri kielten välillä? Millaisissa tilanteissa? /
Machst Du selber Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen? In welchen Situationen?

3. Millä tavoin opiskelet kieliä? Millaisia oppimistekniikoita tai -strategioita käytät? /
Auf welche Weise lernst Du Sprachen? Was für Lerntechniken oder -strategien verwendest Du?

KYSELYLOMAKETUTKIMUS PRO GRADU -TYÖHÖN, OSA II / FRAGEBOGENUNTERSUCHUNG FÜR PRO GRADU -ARBEIT, TEIL II

Hei ja tervetuloa tekemään tutkimuksen toista osaa! Kysymykset käsittelevät suurimmaksi osaksi luennolla tekemiäsi tehtäviä. Tarvitset siis tehtävämonistetta vastaamiseen. /

Hallo und willkommen zum zweiten Teil der Untersuchung! Die Fragen behandeln größtenteils die Übungen, die Du in der Vorlesung gemacht hast. Du brauchst also die Übungsblätter beim Antworten.

KOODI / CODE

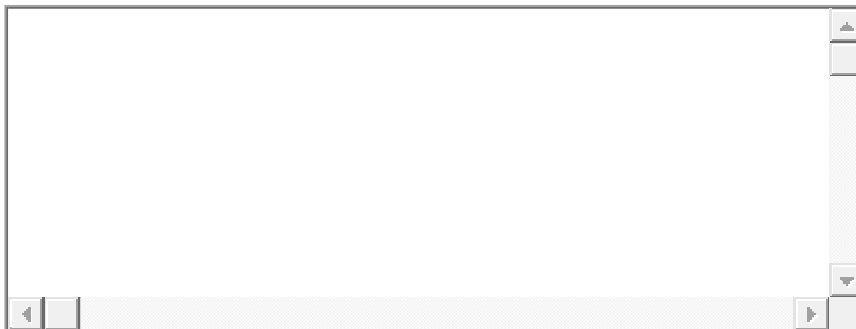
Koodi: äitisi etunimen 3 ensimmäistä kirjainta + opiskelijanumerosi 3 viimeistä numeroa /

Code: die drei ersten Buchstaben vom Vornamen Deiner Mutter + die drei letzten Nummern

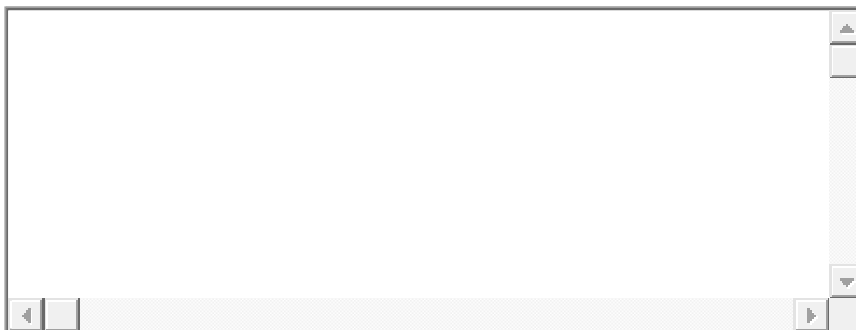
von Deiner Studentenummer

KYSYMYKSET / FRAGEN

1. Katso Tästä on kyse – laatikkoa. Millaista pohdintaa johdantoteksti sinussa herätti? /
Schaue die Box Tästä on kyse an. Welche Überlegungen erweckte dieser Text?

A large, empty rectangular text box with a thin border. It has a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, indicating it is a scrollable area for text input.

2. Tarkastele täyttämäsi taulukkoa. Mitä mieltä olet kielten (saksa, englantia, ruotsi, suomi) vertailusta? /
Siehe die Tabelle, die Du ausgefüllt hast, an. Was ist Deine Meinung über den Vergleich verschiedener Sprachen (Deutsch, Englisch, Schwedisch, Finnisch)?

A large, empty rectangular text box with a thin border. It has a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, indicating it is a scrollable area for text input.

3. Katso taulukkoa ja siihen liittyviä tehtäviä 1-4. Oivalsitko jotain uutta? Mitä? /
Schaue die Tabelle und die Aufgaben 1-4 an. Hast Du etwas Neues begriffen? Was?

4. Tämä kysymys koskee tehtävää numero 5. Millainen tehtävä mielestäsi oli? Opitko siitä jotain uutta? Mitä? /
Diese Frage behandelt die Aufgabe Nummer 5. Wie war die Aufgabe? Hast Du etwas Neues gelernt? Was?

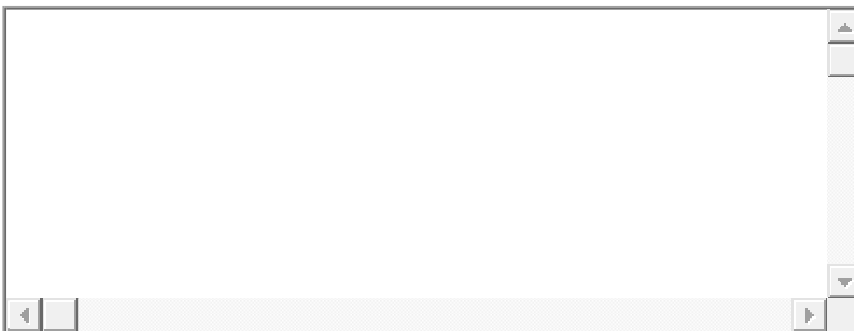
5. Katso Reflexionen-osiota. Pohditko tavallisesti, mitä opit? Auttaako se sinua? /
Schaue die Aufgabe unter Reflexionen an. Reflektierst Du normalerweise, was Du lernst? Hilft es Dir?

6. Mitä vastasit Reflexionen-osion kysymykseen numero 2? Voit kirjoittaa vastauksen suomeksi. /
Was hast Du in der Frage Nummer 2 (unter Reflexionen) geantwortet?

7. Katso tehtävää, joka on toteutettu osittain kuvien avulla. Kerro mielipiteesi tehtävästä. /
Schaue die Aufgabe an, die teilweise mit Bildern verwirklicht ist. Sag Deine Meinung über die Aufgabe.



8. Tämä kysymys koskee Extra Perspektivwechsel -tehtävää. Oivalsitko jotakin uutta? Mitä? /
Diese Frage behandelt die Aufgabe unter Extra Perspektivwechsel. Hast Du etwas Neues begriffen? Was?

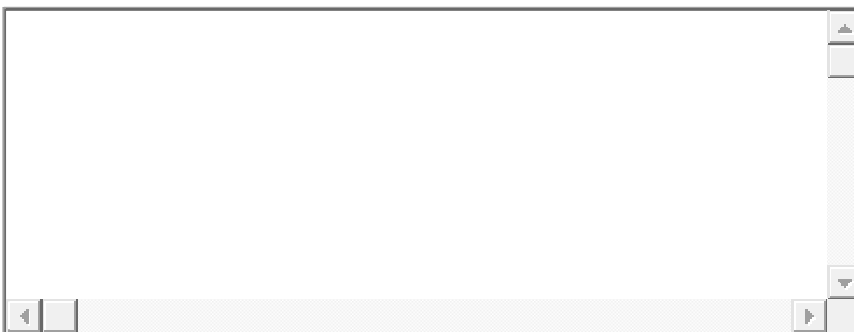


9. Suomen ja saksan kielen rakenteet ovat monesti hyvin erilaisia. Onko mielestäsi saksaa opiskellessa
hyödyllistä tietää, miten suomen kielen vastaavat rakenteet ja ajattelutavat muodostuvat? Miksi? Miksi ei?
Perustele kantasi. /

Die Strukturen im Finnischen und Deutschen sind oft ganz verschiedenartig. Ist es Deiner Meinung nach
beim Deutschlernen

nützlich zu wissen, wie die entsprechenden Strukturen und Denkweisen im Finnischen sind? Warum?

Warum nicht? Begründe.



10. Kommentoi koko tehtävämonistetta. Millainen oppimiskokemus näiden tehtävien tekeminen oli? /
Kommentiere diese ganzen Übungsblätter. Was für Lernerlebnis waren diese Aufgaben?

11. Pitäisikö muita vieraita kieliä hyödyntää enemmän saksan opetuksessa? Millä lailla? /
Sollte man die anderen Sprachen im Deutschunterricht mehr benutzen? Auf welche Weise?

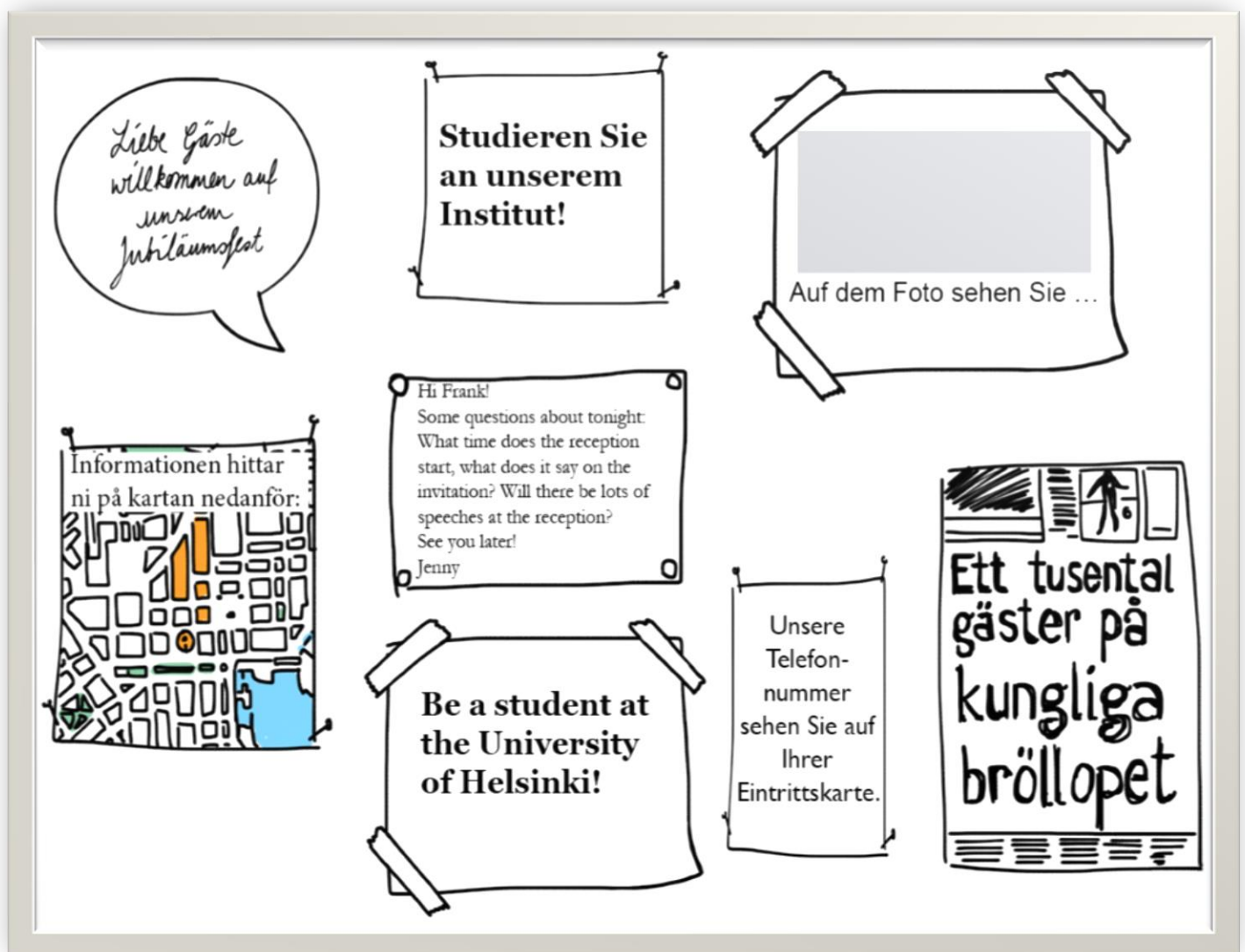
12. Miten arvioit tutkimukseen osallistumisen? /
Wie bewertest Du die Teilnahme an dieser Untersuchung?
- ☐ Mielenkiintoinen, tekisin mielelläni uudestaan. /
Interessant, ich würde es gerne nochmal machen.
 - ☐ Ihan OK. /
Ganz OK.
 - ☐ Tylsä. Tein, koska oli pakko. /
Langweilig. Ich habe es gemacht, weil es ein Muss war.

**Kiitos osallistumisestasi tutkimukseen! Muista tallentaa vastauksesi. /
Danke für Deine Teilnahme an der Untersuchung! Erinnere Dich Deine Antworten zu speichern ("Tallenna").**

Hilfe, Jukka hat einen Hut im Kopf! – Lokales

Tästä on kyse: Suomen kielen 3 ulko- ja 3 sisäpaikallissijaa ilmaisevat mm. sijaintia, lähtökohtaa, päätepistettä, tilaa tai suuntaa. Saksaksi samoihin tarkoituksiin käytetään ensisijaisesti prepositiota + substantiivin sijamuotoa (AKK/DAT/GEN). Vaikka usein tietty saksan kielen prepositio (+ tietty sijamuoto) vastaa tiettyä suomen kielen sijamuotoa (esim. *talossa* – *in dem Haus*), kielten ”logiikassa” voi olla isoakin eroja: Kun kiinnitetään paperi oveen, onko se sitten *AN* vai *IN der Tür*? Pitääkö käydä *lääkäriSSÄ*, jos on kenkä *jalaSSA*? Ja missä oikein ollaan, kun ollaan *sieneSSÄ* tai *marjaSSA*?

Eine Pinnwand voller „Lokalität“ in verschiedenen (germanischen) Sprachen –
Bezüge auf Feste, Institutionen, Texte oder Abbildungen:



Aufgabe 1: Schauen Sie sich die Pinnwand an. Wie und mit welchen Mitteln (Präpositionen) drücken Deutsch, Schwedisch und Englisch hier die Bezüge auf Feste, Institutionen, Texte/Abbildungen... aus? Tragen Sie die 9 Ausdrücke in den entsprechenden Gruppen in die Tabelle ein und unterstreichen Sie die Präpositionen.

| Gruppe | Deutsch | Englisch | Schwedisch | Finnisch |
|---|---------------------------------|--------------------------|------------------|----------|
| Institutionen | | <u>at</u> the university | | |
| Feiern, festliche Anlässe | <u>auf</u> dem Jubiläumsfest | | | |
| Papier, Pappe, Material mit Aufdruck | | | <u>på</u> kartan | |

Aufgabe 2: Tragen Sie in die Tabelle nun auch noch die Übersetzungen ein:

auf dem Stadtplan, on the map, på jubileet, at the anniversary, an der Universität, på universitet, på vårt institut, at our institution, in the photo/picture, på foton, auf der Einladung, i inbjudan/på inbjudningskortet, auf dem Empfang, på mottagningen, auf der Hochzeit, at the wedding, på biljetten, on the ticket

Aufgabe 3: Übersetzen Sie die Ausdrücke ins Finnische und tragen Sie sie auch in die Tabelle ein. Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Ausdrücken auf Deutsch, Englisch, Schwedisch und Finnisch finden Sie? Schreiben Sie etwas dazu auf:

Aufgabe 4: Und nun ähnliche Sätze auf Deutsch. Schauen Sie auf das Substantiv und überlegen Sie, in welche der obigen Gruppen es gehört und fügen Sie die entsprechende Präposition ein:

- a) _____ dem Bild bin ich.
- b) _____ dem Mittsommertanz hatten alle viel Spaß.
- c) _____ der Beerdigung des berühmten Schauspielers waren viele Leute.
- d) _____ der Karte standen Urlaubsgrüße.
- e) Die Einkaufsliste steht _____ dem Zettel.
- f) Ich studiere _____ der Technischen Hochschule.

Aufgabe 5: Hier sehen Sie Übersetzungen finnischer Sätze ins Deutsche, zum Teil in verschiedenen Versionen. Kreuzen Sie an, welche Replik wohl jeweils die richtige ist:

1. *Äiti, minulla on tikku jalassa! – Poika, sinullahan piti olla kengät jalassa!*

Mama, ich hab einen Splitter im Fuß! –

- ☐ Junge, du solltest doch Schuhe im Fuß haben!
☐ Junge, du solltest doch Schuhe an den Füßen haben!

2. *Umpisuolileikkauksen jäljiltä hänellä on arpi vatsassa. Viisaudenhampaan poiston jäljiltä hänellä on arpi myös suussa.*

- ☐ Seit der Blinddarmoperation hat sie eine Narbe im Bauch.
☐ Seit der Blinddarmoperation hat sie eine Narbe am Bauch.
Seit dem Ziehen eines Weisheitszahns hat sie auch eine Narbe im Mund.

3. *Katso, suklaapakkauksessa on kaunis kuva! – Eikö suklaapakkauksessa ole suklaata?!*

- ☐ Schau mal, da ist ein sehr schönes Bild in der Schokoladenpackung!
☐ Schau mal, da ist ein sehr schönes Bild auf der Schokoladenpackung! –
Gibt es keine Schokolade in der Packung?!

Bei den Sätzen in 2. und 3. gibt es je nach Situation wohl beide Möglichkeiten der Interpretation. Erklären Sie den jeweiligen Kontext:



Reflexionen: Schauen Sie sich die Aufgabe 5 noch einmal genau an und beantworten Sie die folgenden Fragen:

1. Wie würden Sie jemandem erklären, wann und wie im Deutschen also eher äußere Präpositionen (*an, auf*) stehen müssen, wo im Finnischen Inessiv oder ein anderer innerer Lokalkasus gebraucht wird?

2. Was war für Sie selbst schwierig in diesen Aufgaben? Haben diese Aufgaben Ihnen neue Erkenntnisse gebracht?



Und **Achtung!** Wie sagen Sie die folgenden Sätze auf Deutsch, wenn Sie etwas Normales sagen wollen – und nicht das, was auf den Bildern zu sehen ist?!

Olen puhelimessa.



Menen vessaan.

Laitan hatun päähän.





Extra: Perspektivwechsel: Für Sprecher germanischer Sprachen ist im Finnischen die Darstellung eines Zustands durch Substantive im Inessiv sehr „exotisch“ (und gewöhnungsbedürftig). Wie würde das Deutsche (Schwedische, Englische ...) diese Zustandsbeschreibungen machen?

Welche sprachlichen Mittel werden dazu verwendet? Schreiben Sie die normalen Übersetzungen, evtl. mit Hilfe eines Wörterbuchs, dazu!

- *Taivas on pilvessä, järvi on jäässä, kesä on lopussa...*
,Der Himmel ist in der Wolke, der See ist im Eis, der Sommer ist im Ende ...‘

= _____

- *Kissa on nälissään, sen ruokakuppi on kateissa.*
,Die Katze ist in ihren Hungern, ihre Futterschale ist in Verschwundenheiten‘

= _____

- *Olemme kihloissa ja menemme naimisiin ensi vuonna.*
,Wir sind in Verlobungen und gehen nächstes Jahr in die Ehe‘

= _____

- *Mies on juovuksissa / päissään / humalassa.*
,Der Mann ist in Betrunkenheiten / in seinen Köpfen / im Hopfen‘

= _____

- *Olemme sienessä / kalassa.*
,Wir sind im Pilz / im Fisch‘

= _____

- *Olen ihmeissäni.*
,Ich bin in meinen Verwunderungen‘

= _____



Verwendete und weiterführende Literatur zu den Unterschieden in der Lokalität:

Ingo, Rune (2000): Suomen kieli vieraan silmin. Vaasa. S. 277-281.
Ingo, Rune (2004): Finska som andraspråk. Lund. S. 245-254.
Karlsson, Fred (2004): Finnische Grammatik. Hamburg. S. 126-140.
Tarvainen, Kalevi (1985): Kielioppia kontrastiivisesti. Suomesta saksaksi. Jyväskylä. S. 215-248.

Hausaufgabe: <https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/92932/lomake.html>